Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8470045
Centre d'intérêt: 240

Laberge-Altmejd, Danielle.

Engagement et inadaptation scolaires, prélude à la délinquance / Danielle Laberge-Altmejd. -- Montréal : Université de Montréal, Groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile, 1976.
iv, 151 f. : graph. ; 28 cm.

Titre de la couv. En tête du titre: Recherche: Structure et dynamique du comportement délinquant. Directeur, Marc LeBlanc.
Bibliogr.: f. 148-151.

Descripteur(s): *Engagement *Inadaptation scolaire *Déviance *Délinquance *Attitude de l'étudiant *Comportement de l'étudiant *Relations maître-élèves *Vie étudiante *Milieu scolaire *Socialisation *Secondaire (Niveau)

L'école est depuis longtemps considérée comme un des principaux agents de socialisation de la jeunesse. Dans le cadre de ce travail, l'auteur tente de répondre à trois interrogations de base: 1. identifier et analyser les principales dimensions de l'expérience scolaire quotidienne; 2. tenter de découvrir leur rôle en regard de l'inadaptation et de la déviance scolaire; 3. voir dans quelle mesure la déviance scolaire conduit à la délinquance. L'hypothèse formulée est que l'expérience scolaire de l'étudiant est de nature à expliquer ses comportements inadaptés dans la classe et à l'école, lesquels constituent le premier pas vers la délinquance.

Les données proviennent de l'administration d'un questionnaire effectuée dans le cadre d'une recherche s'étendant sur quelques années. L'échantillon était constitué d'adolescents et adolescentes âgés de douze à seize ans provenant de trois milieux différents: les écoles publiques, les écoles privées et les centres d'accueil; au total, 3070 sujets ont été retenus. L'analyse des données a été faite à l'aide d'indices construits pour mesurer les dimensions de l'engagement scolaire (7 énoncées), l'inadaptation scolaire (8 énoncés) et la délinquance (39 énoncés). Les énoncés sont reproduits dans le corps du document ou en annexe.

Les résultats révèlent que, en ce qui concerne le concept d'engagement scolaire: 1. la performance constitue plutôt l'aboutissement que le centre de cette dynamique; 2. le rôle joué par la relation entre professeur et étudiants est moindre que prévu; 3. les caractéristiques personnelles de l'étudiant sont peu importantes; 4. l'attitude face à l'école joue un rôle majeur. L'inadaptation, en termes comportementaux, représente une réponse adaptée à la situation de malaise, aux difficultés vécues par l'étudiant. Enfin, cette inadaptation a de bonnes chances, à plus ou moins long terme, de s'élargir en un ensemble de comportements délinquants.

Type de document: r

EDUQ 8470045

GROUPE DE RECHERCHE SUR L'INADAPTATION JUVÉNILE

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

RECHERCHE: STRUCTURE ET DYNAMIQUE DU COMPORTEMENT DÉLINQUANT

Directeur: Marc LeBlanc, Ph.D. (Crim.)

ENGAGEMENT ET INADAPTATION SCOLAIRES PRÉLUDE À LA DÉLINQUANCE

Danielle Laberge-Altmejd, M.Sc. (Crim.)

Montréal

Août 1976

EDUQ 8470045

Table des matières

Sommaire v

Introduction 2

Chapitre premier - Engagement scolaire, inadaptation scolaire et délinquance: dynamique d'interaction.

1. Position du problème 4

2. L'inadaptation scolaire: définitions 6

3. L'inadaptation scolaire: ses sources 11

A. La performance 11

B. L'image de soi 22

C. Les professeurs et l'application des règles 29

D. La famille 33

E. Un modèle d'interaction 36

4. Inadaptation scolaire et délinquance 39

A. Relation entre deux modes d'inadaptation 39

B. Caractéristiques de l'expérience scolaire des délinquants 42

C. Hypothèses de travail 45

Chapitre II - Méthodologie.

I. L'échantillon 47

II. La construction des indices 49

1. Les indices d'engagement scolaire 50

A. Indice de performance 50

B. Indice d'image de soi 51

C. Indice d'aspiration 57

D. Indice d'attitude face à l'école 58

E. Indice de réaction des professeurs 61

F. Indice de relation avec les professeurs 63

G. Indice de famille 64

2. Indice d'inadaptation scolaire 67

3. Indice de délinquance 71

Chapitre III - Ecole, inadaptation et délinquance.

I. Engagement scolaire 76

II. Engagement et inadaptation scolaires 99

III. Engagement et inadaptation scolaires: prélude à la délinquance 119

Conclusion 128

Appendice A - Matrice d'intercorrélations des énoncés avant sélection 133

Appendice B - Liste des énoncés de l'indice de délinquance .. 136

Références 148

Introduction

A l'ère de la technologie, l'éducation devient un élément du processus d'intégration sociale de plus en plus indispensable, son importance se faisant sentir dans presque toutes les sphères d'activité. Pourtant, le rôle d'étudiant endossé quotidiennement, et ce pour de nombreuses années, par la presque totalité des adolescents, n'est pas toujours facile et peut entraîner nombre d'échecs et de déceptions. Ces difficultés ne sont d'ailleurs pas toujours mineures ou passagères et leur rôle dans l'apparition de la délinquance a déjà été souligné par plusieurs auteurs.

Dans cette perspective nous avons choisi de tenter de répondre à trois interrogations de base. En premier lieu, il s'agira d'identifier et d'analyser les principales dimensions de l'expérience scolaire quotidienne. En deuxième lieu, nous tenterons de découvrir quel est leur rôle en regard de l'inadaptation, de la déviance scolaire; de plus nous tenterons de voir dans quelle mesure la déviance scolaire conduit à la délinquance. Finalement, chose qui n'a jamais été entreprise jusqu'à maintenant, nous tenterons de relier ces trois aspects, notre hypothèse étant que l'expérience scolaire de l'étudiant est de nature à expliquer ses comportements inadaptés dans la classe et à l'école lesquels constituent le premier pas vers la délinquance.

Chapitre I

Engagement scolaire, inadaptation scolaire et délinquance: dynamique d'interaction

1. Position du problème

L'école est depuis longtemps considérée par tous comme un des principaux agents de socialisation de la jeunesse. A cause de l'organisation sociale fort changeante depuis quelques années, les tâches qui lui sont dévolues augmentent, ne serait-ce qu'à cause du fait que les enfants y entrent plus jeunes pour en sortir plus tard qu'ils ne l'auraient fait il y a encore dix ans.

Mais plusieurs questions s'imposent déjà à l'esprit: quel rôle devrait véritablement être dévolu à l'école? Remplit-elle bien ses fonctions? Sinon, quelles sont les conséquences de ces erreurs ou de ces lacunes?

D'après Bachy et al. (1972), l'école doit remplir trois (3) fonctions essentielles:

1) Socialisation de l'individu selon un processus d'enculturation ayant deux composantes principales:

   a) transmission culturelle (intégration des valeurs et des normes;

   b) acquisition d'un arsenal de connaissances et de techniques.

2) Préparation des élèves à leur rôle futur dans une société changeante.

3) Epanouissement des élèves, tenant compte des besoins spécifiques,

des aspirations personnelles, des potentialités et des talents de chacun.

Cet idéal n'est malheureusement jamais atteint de façon complète, parfaite. Il est possible de supposer que la qualité de ces différents types d'acquisition varie selon des principes relevant de deux ordres. En premier lieu on distingue des variations entre les différents groupes, en l'occurance d'une école à l'autre, d'un quartier à l'autre, etc. A cet égard, les études de Herrick (1961), Peters (1969), Milburn Moore (1961) analysant les caractéristiques des écoles, pouvant expliquer des différences dans les taux de délinquance juvénile de leurs élèves, font preuve de l'existence d'un premier type de variations s'inscrivant sur un plan d'analyse macrosociologique.

En second lieu, l'existence de différences entre individus au sein de groupes, classes ou écoles, connaissant à peu de choses près, un régime scolaire semblable, représente un sujet d'étude fort intéressant. Ces variations d'un individu à l'autre sont fort normales et leur absence laisserait planer de sérieux doutes sur la qualité des études les niant. Pourtant, lorsqu'on met à jour des comportements ou des attitudes laissant croire à une dissociation plus ou moins marquée du milieu de vie, en l'occurence l'école, il devient impérieux de s'interroger sur la nature de ces différences et de tenter d'en élucider, à tout le moins partiellement, les causes.

Cette seconde approche, favorisant l'analyse des modèles d'interaction entre l'individu et les différents éléments constituants de la vie à l'école, sera la nôtre tout au long de cette étude. C'est par le biais de

l'inadaptation que la dynamique de ces échanges sera considérée, l'inadaptation étant vue comme une rupture ou une perturbation de cette dernière.

Il faudra donc tenter de répondre à une série d'interrogations se groupant sous les thèmes suivants:

- identification des éléments constituant des sources d'inadaptation au sein de l'école;
- élaboration d'un modèle d'interaction entre ces différents éléments et compréhension de leur influence sur l'inadaptation scolaire.

L'élucidation des problèmes pertinents à ces trois thèmes permettra finalement de considérer l'inadaptation, non plus en soi, mais dans une perspective élargie. Il s'agira alors de voir dans quelle mesure cette perturbation du fonctionnement social de l'adolescent se reflète dans d'autres zones de ses activités et de façon plus précise, dans des comportements délinquants.

2. L'inadaptation scolaire: définitions

L'inadaptation, quelles que soient ses zones de manifestation, est un sujet de préoccupation de plus en plus répandu. Pourtant, la définition de ce que constitue véritablement l'inadaptation demeure, malgré de nombreuses recherches sur le sujet, fort difficile à établir. Quelques définitions de l'inadaptation et, de façon plus spécifique, de l'inadaptation scolaire, ont été retenues et elles devraient permettre de mieux cerner le problème.

Burt et Howard (1974) tentent de déterminer ce qui, dans le comportement d'un enfant laisse croire qu'il est inadapté; cette définition s'applique aussi bien en terme d'expérience scolaire qu'en des termes plus généraux.

> "...un enfant inadapté est celui dont l'ajustement aux situations quotidiennes est moins adéquat que celui que l'on pourrait attendre d'un enfant de son âge mental; cette condition implique la nécessité d'une étude ou d'un traitement spécial" (p.119)[1].

Les auteurs, grâce à cette définition, donnent donc les deux premiers éléments de notre définition de l'inadaptation scolaire: en premier lieu, ce ne seront pas des évènements exceptionnels ou très rares, qui nous permettront de soupçonner des problèmes d'adaptation, mais plutôt des comportements réguliers, des situations quotidiennes. Ce sont les évènements de tous les jours à l'école sur lesquels il faudra se pencher. En second lieu, le comportement du groupe servira de maître-étalon; il n'y a pas de définition en soi de ce que constitue l'inadaptation. Bien que cette définition soit très instructive, elle n'en demeure pas moins incomplète pour notre propos.

Woody (1969) pour sa part, propose une définition de l'enfant problème à l'école; celle-ci prend, par rapport à la précédente, un caractère plus spécifique et dont les constituantes sont plus faciles à opérationaliser.

---

[1] "...a maladjusted child may be defined as one whose adjustments to the recurrent situations of his every day life are less adequate than might be reasonably expected from a child of his mental age, and whose condition or circumstances therefore require special study or treatment".

> "L'enfant qui ne peut ou ne veut s'ajuster aux normes de conduite socialement acceptables et qui, par conséquent, dérange son propre progrès académique, les efforts d'apprentissage de ses compagnons de classe et ses relations interpersonnelles" (p. 19)[1].

De nouveaux éléments viennent encore s'ajouter aux précédents; l'auteur souligne qu'au point de départ il y a discordance entre les normes de conduite acceptables et celles que l'étudiant semble avoir intégrées. Ces normes régissent les divers aspects de la vie scolaire et c'est à travers cette dernière que se manifesteront les problèmes à trois (3) niveaux différents: la performance scolaire de l'étudiant, la tranquilité de travail de ses compagnons et le type ou la qualité de ses relations interpersonnelles.

Cette prise de position se rapproche fortement de celle de Villars (1972) qui pour sa part distingue deux types d'inadaptation scolaire:

- l'inadaptation au travail scolaire;
- l'inadaptation au groupe scolaire.

D'après l'auteur, l'inadaptation au travail scolaire est la manifestation la plus fréquente des difficultés de l'élève; ce mode d'inadaptation se présente sous deux formes, l'échec ou le refus du travail. Ces deux formes se combinent fréquemment et s'entretiennent l'une et l'autre.

Toujours d'après Villars, c'est le retard scolaire qui constitue la mesure la plus accessible de l'inadaptation au travail scolaire; même

---

[1] "The child who cannot or will not adjust to socially acceptable norms for behavior and consequently disrupts his own academic progress, the learning efforts of his classmates and interpersonal relations".

si ce retard n'est pas considéré comme irréversible, il représente pourtant un obstacle difficile à franchir:

> "un retard scolaire important, même s'il est récupérable, hypothèque l'avenir; pour être normale, une scolarité suppose une progression des études réglée au rythme prévu par les institutions" (p. 30).

Quant à l'inadaptation au groupe scolaire, elle est partie intégrante de la hiéarchie fonctionelle qui existe dans la classe, hiéarchie qui distingue les chefs, les acolytes, les utilités, les poids morts,... Nous ne nous attarderons pas à ce second aspect de l'inadaptation puisque sa mesure, si elle veut se prétendre adéquate, requerrait des instruments sociométriques fort sophistiqués et dont nous ne disposions malheureusement pas.

Revenant à l'adaptation scolaire, Villars l'analyse ainsi:

> "En définitive l'adaptation scolaire résulte de l'intégration de l'individu dans un double système normatif; d'une part, le système des institutions scolaires, régi par des adultes; d'autre part, l'ensemble des règles implicites mais strictes du groupe scolaire, formé d'enfants ou d'adolescents" (p. 33).

Les quelques définitions présentées ont permis de mettre en lumière ce que constituait l'inadaptation scolaire. C'est une approche comportementale qui sera favorisée tout au long de cette étude. Rappelons donc brièvement quelles seront les composantes d'une telle approche de l'inadaptation: l'intérêt premier se portera sur les comportements quotidiens de l'étudiant, lesquels seront symptômatiques d'un dysfonctionnement, dans la mesure où, à cause de leur nature ou de leur fréquence, ils s'éloignent de ceux du reste

du groupe. Le mode d'adaptation déviant dont il est question, aura tendance à se manifester à deux niveaux spécifiques: fonctionnement au niveau du travail scolaire et fonctionnement au sein du groupe scolaire dans lequel nous incluons aussi bien les compagnons que les professeurs et autres dirigeants de l'école.

De plus, la trangression de toutes les normes implicites ou explicites régissant l'ensemble de la vie à l'école apparaît comme un indice probant de la présence de problèmes d'ajustement; l'interprétation raffinée de ces violations relève cependant de l'analyse. La présentation d'une typologie de ces actes, résultat d'une recherche effectuée par Wickman (1964a) sera fort instructive; une telle typologie permettra à notre avis, de faire des distinctions intéressantes entre les différents genres de comportements problèmes:

- violations des standards généraux de moralité et d'intégrité;
- trangression de l'autorité;
- violation des règles de l'école;
- violations des règles de la classe;
- violations des exigences de travail;
- difficultés dans les relations avec les autres élèves.

En conclusion, sans vouloir prétendre que d'autres modèles d'analyse soient inexacts ou stériles, la perspective dans laquelle nous avons choisi d'orienter cette étude permettra à notre avis, de rendre assez fidèlement une image de la dynamique des interactions de base dans les échanges

scolaires et de leur impact sur une inadaptation aussi bien scolaire que plus généralisée.

3. L'inadaptation scolaire: ses sources

Tenter d'isoler les sources de l'inadaptation scolaire s'avère une tâche ardue; les éléments constituants de l'expérience de l'adolescent au sein de l'école sont nombreux et de plus, ils sont en perpétuelle interaction. Il est alors fort difficile de les isoler sans risquer d'en augmenter ou d'en diminuer indûment l'importance. A cela s'ajoute le fait que les causes d'inadaptation sont aussi symptômes d'inadaptation, ces deux aspects étant en interaction et s'alimentant l'un l'autre. Pourtant, il ne s'agit pas là d'une entreprise vouée à l'échec; au contraire, elle constitue plutôt une démarche fort enrichissante si elle est entreprise avec les précautions voulues.

Cette section sera consacrée à la présentation d'un certain nombre de variables pertinentes au problème en tentant de faire ressortir quelles relations elles entretiennent entre elles et avec l'inadaptation; ces variables seront regroupées sous les thèmes suivants: la performance, l'image de soi, les professeurs et la famille.

A) La performance

Le système scolaire actuel met l'emphase plus que jamais sur la réussite, cette dernière étant supposément une mesure exacte, ou à tout le moins adéquate, des capacités de l'élève et de la qualité de son travail.

Tout compte fait, ce sont les notes, les résultats, qui constituent la mesure la plus évidente et d'ailleurs souvent la seule, du travail et de l'effort de l'étudiant. Ces résultats symbolisent le succès ou l'échec, l'effort ou la paresse, l'engagement ou le désintérêt, et à la limite, l'intelligence ou la stupidité. Il s'agit donc là d'une mesure importante, bien que grossière, puisque c'est par elle que les adolescents sont jugés. On peut même aller jusqu'à poser l'hypothèse qu'à long terme elle pourra avoir un effet indirect mais certain, sur l'inadaptation plus ou moins marquée des jeunes à l'école.

Suite à ces premières constations, il faut se demander dans quelle mesure les notes sont le reflet du potentiel ou de l'habileté d'un élève. D'après Lavin (1973) nous sommes loin d'une concordance parfaite entre la performance académique et l'habileté de l'étudiant; cet écart s'expliquerait par ce qu'il nomme l'erreur du professeur:

> "...une note est en fait un index synthétisant certaines caractéristiques de la relation professeur-étudiant. Une indication de ceci réside dans le fait que l'habileté est généralement plus fortement correliée avec les scores des tests d'aptitudes qu'avec les notes données par les professeurs" (p. 87) 1.

Poursuivant sur ce thème l'auteur pose l'hypothèse que le fait de partager un certain nombre de valeurs avec le professeur peut être en relation avec la qualité de la performance de l'étudiant. En d'autres termes, si

---

1 "...a grade is actually an index summarizing certain characteristics of the student teacher relationship. One indication of this rests in the fact that ability usually is more highly correlated with scores on achievement tests than with theacher grades".

un étudiant est en accord avec les valeurs du professeur, il a de meilleures chances de réussir même si les valeurs en question sont plus ou moins pertinentes avec les différents aspects du rôle scolaire bien défini de l'étudiant.

Toujours d'après Lavin, il s'agirait là d'une relation basée entre autres, sur un principe de rétroaction où la congruence entre les valeurs, attitudes et attentes du professeur et de l'élève joue sur la qualité de la performance; cette dernière augmentant, le rapprochement entre professeur et élève augmente aussi, et ainsi de suite.

Boocock (1973) insiste lui aussi sur le lien qui existe entre la performance et la qualité de la relation professeur-étudiant. Son explication bien que différente de celle de Lavin, n'entre pas en contradiction avec cette dernière, elle vient plutôt la nuancer.

Boocock prétend que la relation entre le professeur et l'étudiant s'améliore lorsque les professeurs connaissent mieux leurs étudiants; en d'autres termes, le fait de détenir de l'information sur les aptitudes des élèves, leur milieu familial et leurs problèmes personnels, pourra encourager une meilleure planification dans les méthodes pédagogiques. Cette amélioration entraînera un rapprochement entre professeur et élèves et augmentera la qualité de la performance de ces derniers.

Revenant à Lavin, voyons quelle conclusion il apporte aux différentes considérations énoncées sur le thème de la performance:

> "Il ne s'agit pas ici de nier l'importance des aspects académiques, mais plutôt de mettre en évidence le fait que d'autres éléments peuvent aussi entrer en ligne de compte" (p. 88)[1].

L'auteur suggère l'existence de plus d'un élément susceptible d'affecter la performance. Nous venons d'exposer brièvement l'effet de la congruence entre les attitudes et les valeurs des professeurs et des étudiants; voyons maintenant quels pourraient être les autres.

Les résultats de recherche de Hollingshead (1949) mettaient en évidence la très forte relation qui existe entre l'appartenance à une classe sociale spécifique et le succès académique: pour les enfants appartenant à un milieu défavorisé, les échecs sont beaucoup plus nombreux et les succès moins évidents.

Les résultats de Polk et Richmond (1972), sans contredire les constatations de Hollingshead, viennent pourtant nuancer ces dernières, en diminuant l'importance accordée au statut socio-économique. Il semble que ce soit l'orientation vers des études universitaires, ou à tout le moins post-secondaires qui constitue le facteur décisif dans la performance.

Le statut économique d'un adolescent le protège des échecs tant et aussi longtemps que ce dernier s'oriente vers des études supérieures; si cette orientation venait à disparaître, les chances d'échec augmentent considérablement. Quant aux enfants de milieux ouvriers, ils sont à l'abri des mauvaises notes grâce aux mêmes orientations que leurs collègues d'origine plus aisée. Ce qui laisse croire que "l'école secondaire se perçoit comme un lieu

---

[1] "This is not to deny that the scholarship aspects are important; it is simply to point out that other considerations may also be involved".

de préparation pour l'université et que ce sont ceux acceptant cette orientation qui reçoivent les gratifications académiques et les statuts valorisés" (p. 60)[1].

Faisant le lien entre ces constatations et les valeurs des professeurs, les auteurs font remarquer:

> "...L'orientation vers le talent... semble rendre le personnel moins sensible aux effets de classe sociale, tant et aussi longtemps que le jeune de classe ouvrière continue à aspirer à une éducation supérieure" (p. 60)[2].

Finalement nous voudrions élargir légèrement la notion de performance en nous attardant au concept de tâche. En effet, qu'est ce que la performance, sinon une mesure de l'efficacité de l'étudiant à accomplir un certain nombre de tâches bien définies. Il est donc fort plausible de croire que le type d'exigences imposées à l'enfant soit de nature à affecter la qualité de sa performance, et par là son adaptation à l'école.

Hobbs (1975), s'inspirant du modèle écologique, en arrive à fixer certains déterminants de l'inadaptation. Ces propositions peuvent fort bien s'appliquer à la situation scolaire. Dans cette perspective, la conduite est le résultat de l'interaction entre, d'une part les capacités et les

---

[1] "The high school sees itself as a training ground for the university, and it is the college bound who receive its academic and status rewards".

[2] "...the search for talent... appears to make school personnel somewhat less sensitive to the effects of class back ground as long as the blue-collar youth identifies with the goal of going on to college".

aptitudes individuelles, et d'autre part les demandes ou attentes des autres face à ce même individu. Partant de ce postulat, si les demandes ne sont pas adéquates les individus auront tendance à rechercher des modes d'adaptation s'éloignant des normes acceptées. Cette discordance peut apparaître sous deux formes:

1) Les demandes sont trop grandes:

> "Si l'écart entre ce que l'individu sait ou est capable de faire et ce qu'on lui demande de faire, est trop grand, il sera forcé de choisir entre répondre de façon inappropriée ou ne pas répondre du tout... De toute façon, il est probable que les réponses adoptées seront perçues comme déviantes" (p. 118)[1].

2) Les demandes ne sont pas suffisamment stimulantes:

> "L'ennui peut susciter l'apparition de comportements disruptifs, de retrait, ou d'autres formes de conduite ayant pour but d'augmenter les stimulations ("stimulation-seeking behavior"). Encore une fois, la conduite sera probablement perçue et étiquettée comme étant déviante" (p. 118)[2].

L'auteur décrit la situation idéale comme étant celle où la relation entre les capacités de l'élève et les demandes qui sont faites, est

---

[1] "If the descrepency between what he knows or can do and what he is asked to do is too great, he will be forced to choose between responding inappropriately or not responding at all... In any case his behavior is likely to be seen as deviant".

[2] "Boredom may lead to disruptive, withdrawing or other forms of stimulation seeking behavior. Again, the child's behavior is likely to be perceived (and labeled) as deviant".

optimale. Dans une telle situation, l'étudiant est continuellement stimulé pour apprendre et le succès obtenu l'encourage à poursuivre son travail; de plus, les chances pour que l'élève ait recours à des comportements inacceptables, diminuent énormément.

Par le biais des exigences académiques, Hobbs nous montre comment des attentes inadéquates à l'égard des enfants sont susceptibles d'amener des comportements, adaptés à la situation, c'est-à-dire les seules réponses que l'élève se sente capable de donner, mais inadaptés en regard des standards de conduite reconnus et acceptés par le professeur et l'école.

Dans une telle situation, l'élève devient doublement handicapé. D'une part, il ne retire pas les satisfactions normales de la vie à l'école, lesquelles satisfactions sont certainement de nature à maintenir la force de son engagement dans cette institution. D'autre part, il est perçu par les autorités en place comme déviant et il y a de fortes chances que cette étiquette hypothèque d'autant plus ses chances de rester attaché à l'école.

Il nous semble donc évident que l'échec scolaire ne peut pas être sans effet sur la conduite de l'enfant et sur la perception que les autres ont de lui, ces deux aspects étant d'ailleurs intimement liés à notre avis.

D'après Purkey (1970), il y a une réaction en chaîne qui se déclenche lorsque les étudiants reçoivent de mauvaises notes.

> "Les étudiants qui reçoivent de mauvaises notes connaissent une diminution de leur estime de soi. Ils commencent alors à rationaliser leur performance. Finalement ils manifestent de l'hostilité et du déplaisir premièrement face à leurs cours, puis face à leur professeur et enfin face à l'école et à leurs compagnons. Ils en viennent alors à éviter l'étude et à consacrer leur temps à d'autres activités, entraînant ainsi un déclin encore plus marqué dans la performance" (p. 26)[1].

Comme on le voit les échecs plus ou moins nombreux affectent l'image que les étudiants ont d'eux-mêmes; or, il est fort difficile pour l'élève de rejeter du revers de la main la signification d'une telle expérience ayant de fortes conséquences émotives et sociales. Cette difficulté provient entre autres, de la très grande importance accordée au succès à l'intérieur aussi bien qu'à l'extérieur du système scolaire. Le succès académique est l'avenue par excellence pour la réussite dans des domaines beaucoup plus vastes.

Dans de telles circonstances, il devient impérieux pour l'étudiant de retrouver l'équilibre de son estime de soi que sa mauvaise performance a affecté. Le recours à différentes techniques permet à l'individu de dévaloriser ce dans quoi il avait jusqu'à ce jour investi; ce processus entraîne un désengagement progressif face à l'école.

---

[1] "Students who received poor grades suffered losses of self-estem. They began to rationalize their performance. Finally they began to show hostility and dissatisfaction first with their course, then with the teacher, and finally with the school and their classmates. They ultimately avoided study devoted their time to other activities, causing further decline in their academic achievement."

Polk et Richmond (1972) constatent que les étudiants connaissant de nombreux échecs, font appel à des techniques de neutralisation pour contrecarrer l'effet dévastateur de la stigmatisation sur leur identité. En effet, d'après ces auteurs, les mauvaises performances et les échecs répétés entraînent pour les étudiants une série de punitions, prenant surtout la forme de retrait de privilèges ou de la perte du statut accompagnant différentes fonctions au sein de l'école; à cela s'ajoute une diminution dans l'estime des camarades, sans compter les réactions souvent négatives des parents.

Les auteurs décrivent ainsi la situation dans laquelle se trouve le jeune:

> "On ne peut pas s'attendre à ce que ces jeunes se contentent d'être les récepteurs passifs de la stigmatisation. Un tel environnement génère une somme considérable de douleur psychologique pour un grand nombre d'étudiants sans succès. À cause de la législation actuelle sur la fréquentation obligatoire, ces étudiants se trouvent obligés de fréquenter une institution de laquelle ils sont complètement désengagés" (p. 62)[1].

Pour ces jeunes, la façon de réagir consiste donc à développer un arsenal de techniques susceptibles de neutraliser les causes de cette "douleur psychologique". La première étape d'un tel processus consiste à dévelop-

---

[1] "One could not expect these youngters to be passive receptors of stigma. Such an environment creates a considerable amount of psychological pain for many of these unsuccessful youths. Given present compulsory attendance hours these students find themselves in the position of being forced to attend an institution to which they are, by and large, uncommitted".

par une attitude négative face à l'école; une telle attitude découle directement du caractère affectif que prend pour l'étudiant, l'échec et les punitions qui l'accompagnent. La seconde étape se caractérise par le rejet des buts poursuivis par l'école; d'après les auteurs, ces buts gravitent principalement autour de la préparation vers des études supérieures. Cette dernière hypothèse semble confirmée par le fait qu'une forte proportion des étudiants sans succès ne savent pas vers quel type de carrière ils désirent s'orienter, ou ils n'aspirent tout simplement pas à des postes de "cols blancs". Pour être complète et s'avérer efficace, la neutralisation doit en plus de rejeter les buts de l'école, rejeter aussi les moyens d'accéder au succès.

Les auteurs constatent finalement qu'une telle technique peut difficilement porter fruit si elle n'est le fait que d'un seul individu; elle requière le support d'un groupe. Pour confirmer ceci, ils notent des différences quantitatives aussi bien que qualitatives dans les modèles de relation avec les pairs, entre les étudiants bien intégrés et ceux qui ont désinvesti émotivement face à l'école.

L'échec scolaire engendre généralement toute une série d'autres échecs et par le fait même, d'autres problèmes, tout d'abord au sein de l'école pour finir par s'étendre à la vie communautaire en général. Dans cette perspective, Swift et al. (1969) considèrent que l'adolescent qui accumule les échecs académiques, connaît généralement l'insuccès dans une série d'autres sphères d'activités:

> "La faillite scolaire ne devrait pas être perçue exclusivement en terme académique ou cognitif, mais doit être considérée comme un indice de l'échec beaucoup plus global du jeune à faire face aux principales exigences de son adolescence" (p. 72)[1].

Il s'agit là d'une prise de position très sérieuse et qui force à réfléchir sur la signification et la portée d'expériences négatives répétées. Nous sommes donc en présence d'un processus complexe ayant de nombreuses ramifications. Malewska et Peyre (1973) ont clairement mis en évidence la dynamique du rejet de l'école suscité par la faillite de la performance:

> "L'accumulation des échecs dans le travail scolaire et dans la vie de la classe rend le sentiment d'intégration à l'école beaucoup plus difficile et les rapports avec la famille plus tendus. Peu à peu, la frustration augmente, accompagnée d'une tendance à l'agressivité qui se traduit à son tour par une diminution nette de l'engagement et de l'intérêt pour la vie scolaire et par la recherche d'un autre groupe dans lequel l'enfant pourra trouver l'amitié et le respect dont il a besoin. Cette diminution d'intérêt et d'engagement se concrétise souvent par l'école buissonnière. Si celle-ci n'est pour les uns qu'une fuite devant les difficultés scolaires, elle témoigne pour les autres d'une recherche de contacts et d'expériences extra-scolaires et extra-familiaux" (p. 124).

---

[1] "Unsuccessful student achievement, therefore, should not be viewed only in academic or cognitive terms but must be seen as an indication of the failure of the total child to cope with the major demands of his adolescent years".

Finalement il faut souligner que ce genre de réaction en chaîne, entraînant une détérioration progressive de la qualité de l'expérience scolaire de l'étudiant n'est pas le seul fait d'adolescents difficiles. Comme le font remarquer Swift et al. (1969) les conduites reliées au succès ou à l'échec sont les mêmes pour les étudiants fréquentant les écoles publiques que pour les élèves fréquentant des classes spéciales. Une telle constatation laisse supposer que les comportements reliés aux difficultés d'apprentissage demeurent sensiblement les mêmes quelque soit le milieu où elles se manifestent.

B) L'image de soi

L'image de soi ("self-concept") est un concept dont l'utilisation dans des modèles explicatifs du comportement aussi bien que de la personnalité est devenu d'usage courant. De plus, l'importance d'un tel élément dans le succès scolaire de l'étudiant et de façon plus générale, dans le développement et le maintien d'un sentiment de bien-être à l'école, a été reconnue et maintes fois réitérée par de nombreux spécialistes oeuvrant dans le domaine. Face à de telles constatations, il est important, pour ne pas dire nécessaire, de se pencher un peu plus en détail sur le sujet afin d'en mieux saisir la portée.

D'après Purkey (1970) la façon dont un étudiant se perçoit et conçoit le milieu qui l'entoure est le produit de la perception que les autres ont de lui; cette image personnelle constitue l'un des éléments essentiels de sa performance académique. Par conséquent, la façon dont un élève se perçoit et, de façon plus spécifique, évalue ses capacités, jouera un rôle primordial

dans la poursuite du succès scolaire; de plus, cette image n'a pas semble-t-il, de vie autonome; il ne s'agit pas là d'une composante personnelle acquise une fois pour toute, immuable, bien au contraire. A cela s'ajoute une autre considération fort importante: la perception que l'élève a de son monde, en l'occurence l'école, est relation directe avec l'image qu'il a de lui-même dans ce milieu. On comprend alors aisément pourquoi il est nécessaire de tenter de mieux saisir la dynamique en jeu dans la formation et le maintien d'une image de soi positive.

L'image de soi constitue pour chaque individu une réalité personnelle très vaste; cette dernière se décomposerait en différentes unités plus spécifiques portant sur la perception qu'un individu a de lui-même dans différentes activités. A cet effet Purkey (1970) constate que:

> "...l'image de soi particulière à ses capacités est reliée de façon significative à la performance aussi bien chez les garçons que chez les filles, cette relation persiste même lorsque l'effet de l'intelligence est contrôlé; de plus, les résultats scolaires sont limités par la perception que l'étudiant a de ses propres capacités et cette dernière constitue un meilleur prédicteur du succès scolaire que l'image de soi globale de l'étudiant" (p. 19)[1].

Ceci est confirmé par Brookover et al. (1964) qui vont jusqu'à distinguer des sous-images spécifiques à l'intérieur même de la perception de

---

[1] ...the reported self-concept of ability is significantly related to achievement among both boys and girs, that this relationschip persists even when intelligence is factored out, that achievement in school is limited by student's concept of ability, and that the self-concept of ability is a better predictor of success in school than is the over-all self-concept".

ses capacités; on aurait donc des perceptions ou images de soi dans des domaines académiques particuliers. Sans entrer dans un examen aussi approfondi de la question, il demeure intéressant de voir quelles sont les relations entre l'estime de soi et la performance. Voici ce que Purkey dit à cet effet:

> "...de nombreux étudiants connaissent des difficultés à l'école non pas à cause d'une intelligence inférieure, d'une mauvaise vue, de la pauvreté ou quoique ce soit, mais parce qu'ils ont appris à se voir comme étant incapables de faire face à leurs exigences académiques ou à croire que ces tâches ne sont pas pertinentes à leur monde perceptuel" (p. 2)[1].

De plus les étudiants qui ont de mauvais résultats ou à tout le moins qui n'atteignent pas les objectifs qu'ils jugeaient primordiaux, connaissent des diminutions significatives dans leur estime de soi. Cette détérioration amenuise le désir de travailler, ce qui maintient l'apparition des échecs et confirme l'étudiant dans sa perception négative de lui-même.

La performance, comme le fait remarquer Dreeben (1973), sert de point de référence à tous les étudiants pour juger de leur propre capacité; cette mesure joue donc à deux niveaux: le sentiment d'estime de soi de l'étudiant est toujours remis en question et peut être maintenu ou attaqué, dependant de ses propres résultats. A ceci s'ajoute le fait qu'il place chacun face au jugement des autres. Toujours d'après l'auteur, ces deux aspects se combinent de telle sorte que le sentiment de respect de l'élève devienne un moyen de sanctionner sa conduite.

---

[1] "...many students have difficulty in school not because of low intelligence, poor eyesight, poverty, or whatever, but because they have learned to see themselves as incapable of handling academic work or to see the work as irrelevant to their perceptual worlds".

Brookover et al. (1964) notent que la perception que l'enfant a de ses capacités est correliée fortement et de façon positive, avec l'évaluation (ou du moins, sa perception de l'évaluation) que les personnes significatives ont de lui. Il s'agit là en fait d'une image composite, constituant une sorte d'index, plutôt que de perceptions éparses.

Parlant des effets que la recognition publique d'un statut académique inférieur, a sur l'étudiant, Sexton (in Schafer, Olexa et Polk (1972)) note:

> "Il (...) est assez intelligent pour comprendre rapidement qu'il n'est pas considéré comme étant assez intelligent. Il en vient à accepter cette épithète peu flatteuse, parce qu'après tout, l'école sait certainement de quoi elle parle" (p. 47) [1].

L'importance que les attentes du professeur prennent dans le développement et le maintien d'une image positive est évidente. Hargreaves (1967), dans une étude sur une école secondaire fonctionnant selon le principe de classes séparées selon l'habileté de l'étudiant fait la constatation suivante:

> "Le professeur a appris à attendre certains types de comportements de la part des différentes catégories d'étudiants... Il ne serait alors pas surprenant si les "bons" étudiants ne devenaient "meilleurs" et les "mauvais" élèves ne devenaient "pires". Il

---

[1] "He (...) is bright enough to catch on very quicly that he is not considered very bright. He comes to accept this unflattering appraisal because, after all, the school should know".

> s'agit en quelque sorte de la prophétie qui s'accomplit. Les attentes négatives des professeurs renforcent les tendances de comportement à connotation négative, des étudiants" (p. 105-106)[1].

On voit donc comment la conception que le professeur a de ses différents étudiants est de nature à influencer le comportement de chacun d'entre eux. Cette conception joue probablement de façon directe sur le comportement, mais elle a aussi une grande influence par le biais de l'image de soi de l'étudiant.

Davidson et Lang (in Shafer et Polk (1972)) montrent les interrelations qui existent entre la perception que les enfants ont des convictions de leur professeur, les performances académiques, les comportements et le statut socio-économique:

> "On peut donc s'attendre à ce que les enfants de milieu socio-économique défavorisé, spécialement s'ils ne réussissent pas bien à l'école, aient une perception négative des sentiments du professeur à leur égard. Ces perceptions négatives auront à leur tour pour effet de diminuer les efforts de l'élève afin d'avoir de meilleurs résultats et/ou augmenter la probalité d'une détérioration de l'attitude du professeur envers lui; une telle situation diminuera

---

[1] "The teacher has learned to expect certain kinds of behaviour from members of different streams... It would be hardly surprising if "good" pupils thus became "better" and the "bad" pupils became "worse". It is, in short an example of the self-fulfilling prophecy. The negative expectations of the teacher reinforce the negative behavioral tendencies".

d'autant plus l'image que l'enfant se
fait de lui-même et ainsi de suite" (p. 186)[1].

Les constatations de Davidson et Lang concernaient de façon spécifique les élèves de milieu peu aisé, mais il n'est pas impossible de croire que le processus qu'ils mettent en lumière s'applique de façon générale, sans distinction de classe. En effet, Frease (1972) fait remarquer que l'image de soi se développe de façon consistante avec l'évaluation que le professeur fait de l'étudiant, entre autres, sous la forme des résultats académiques.

Ce bref examen de l'image de soi de l'étudiant a permis de confirmer notre première impression selon laquelle il s'agit d'une réalité complexe et dont l'impact sur la réussite scolaire ne peut être nié. Malheureusement, une perception négative de soi à des conséquences qui ne se limitent pas à des performances scolaires plus faibles; en effet, elle affecte des zones beaucoup plus nombreuses de la vie de l'adolescent. Comme le font remarquer Schafer, Olexa et Polk (1972), l'érosion de l'estime de soi augmente les chances d'échecs académiques, d'abandon et de comportements-problèmes aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école.

Frease (1972) souligne que l'image que l'étudiant a de lui-même est congruente, adaptée à celle que les autres ont de lui,aussi bien sur le

---

[1] "It is therefore likely that a lower class child, especially if he is not doing well in school, will have a negative perception of his teacher's feelings toward him. These negative perceptions will in turn tend to lower his efforts to achieve in school and/or increase the probality that he will aggravate the negative attitude of his teachers toward him, wich in turn will affect his self-confidence and so on".

plan comportemantal qu'académique. Par conséquent, un jeune à qui les autres renvoient une image positive de lui-même a de bonnes chances de réussir en classe et de bien se comporter; par contre, l'étudiant de qui on attend qu'il échoue et qu'il dévie de la norme fera de telle sorte que la prophétie s'accomplisse. Il y a pourtant tout un enchaînement entre la perception négative de soi et l'inadaptation scolaire que nous tenterons maintenant d'élucider. Les opinions et commentaires des quelques auteurs présentés mettent en lumière la relation entre l'image de soi et la délinquance; nous avons pourtant jugé bon de les présenter dans cette section parce que les processus qu'ils décrivent est celui-là même de l'inadaptation scolaire, cette dernière constituant une étape intermédiaire; Hirschi (1972) conçoit ainsi cette relation:

> "...en partant du fait que les habiletés réelles et la performance actuelle affectent l'image que l'étudiant a de ses capacités, laquelle détermine l'attitude envers les professeurs et l'école, la relation entre la perception de ses capacités et la délinquance ne peut être considérée comme indue" (p. 129)[1].

On voit déjà se dessiner les premiers éléments du processus: l'image de soi, en plus d'être en relation de rétroaction avec la performance, affecte d'autre part l'attitude envers l'école et les professeurs, cette dernière venant modifier l'engagement du jeune face aux institutions traditionnelles.

---

[1] "...given the assumption that objective ability and actual performance affect self-perceived ability, wich in turn, affects attitude toward teachers and the school, the relation between self-perceived ability and delinquency cannot be considered spurious".

Schafer et Polk (1972) apportent des éléments supplémentaires à ce qu'avance Hirschi; les étudiants qui échouent, à cause entre autres choses, des perceptions négatives que l'on a d'eux, sont progressivement exclus par leurs camarades montrant de bons résultats, par leurs différents professeurs et finalement par l'ensemble du système scolaire. Les frustrations que génèrent une telle situation, couplées à la stigmatisation dont ils sont victimes, amènent une détérioration de toute leur image ainsi qu'une vision négative de leur futur. La vie scolaire devient rapidement une expérience désagréable dont l'adolescent ne retire pas de satisfaction. Le résultat fort fréquent de cette situation est l'apparition ou l'augmentation d'une attitude négative face à la performance, aux règles et aux activités scolaires ainsi qu'une dévalorisation de l'enseignement en général. L'adhérence à un groupe de jeunes vivant les mêmes expériences, soulage la tension et permet l'apparition de nouvelles normes ou valeurs plus facilement accessibles.

C) <u>Les professeurs et l'application des règles</u>

Jusqu'à maintenant nous nous étions penchés presqu'exclusivement sur la vision que l'étudiant a de l'école, sur ses comportements au sein de celle-ci. Cette section portera sur le rôle des professeurs dans l'inadaptation scolaire des adolescents. Il s'agit donc de cerner les règles, les attitudes des autorités en place, les méthodes disciplinaires, etc... régissant la vie des adolescents et susceptibles d'affecter leur perception de cette institution ainsi que les comportements inadaptés pouvant y surgir.

En premier lieu il semble qu'une trop grande rigidité des normes

prévalant à l'école, loin de faciliter la discipline, crée plutôt de nombreux problèmes. Comme le souligne Milburn Moore (1961):

> "La tentative de l'école d'enseigner un seul standard de valeurs normatives génère de la rigidité dans ce qui est considéré comme un comportement normal pour les élèves. Ceci crée beaucoup de confusion parce que beaucoup d'enfants ou d'adolescents sont confrontés avec des normes de conduite irréelles en regard des expériences qu'ils vivent dans leur famille ou dans leur voisinage" (p. 204) [1].

L'autorité par le biais des professeurs prend donc, du moins aux yeux des étudiants, un caractère rigide, proposant des valeurs, des objectifs qui sont en discordance avec ceux qu'ils ont intégrés grâce à leur vie familiale. Les critères employés par les professeurs ainsi que les dirigeants de l'école sont trop souvent basés exclusivement sur la réussite. D'après Bachy et al. (1972) une telle situation est de nature à susciter des réactions ambigües, déviantes de la part de l'élève. Trois (3) types de conduites peuvent alors se manifester:

- souci de devenir, par soumission et bonne volonté, une bonne copie, conforme au modèle imposé;
- révolte lorsque les modèles proposés semblent inacceptables;
- indifférence ou désengagement progressif dû à l'incapacité aussi bien de se conformer que de se révolter.

---

[1] "Schools,...., attempt to teach a single standard of normative values, brings about rigidity in what is accepted as normal behavior by children. This creates confusion, because many children or youth are confronted with unreal behavior standards as far as their own home and neighborhood experiences are concerned".

La déviance dans les comportements de l'adolescent n'est donc pas indépendante du fonctionnement de l'école, des normes qui y sont véhiculées et auxquelles l'étudiant s'ajuste plus ou moins bien; il serait intéressant de voir de façon plus précise quels sont les types de comportement et de valeurs jugés déviants par les professeurs. D'après Schafer (1972), il existe trois (3) types de facteurs individuels au niveau desquels les comportements inacceptables aux yeux des professeurs, se manifesteront; il s'agit d'un faible potentiel d'apprentissage, d'un faible engagement face aux objectifs de l'école et de faibles capacités acquises.

La première variable est fort explicite; en effet, l'école est dans l'obligation d'accepter tous les étudiants, y compris ceux ayant un faible potentiel intellectuel, ce qui entraîne de faibles performances, lesquelles ne sont pas prisées par les professeurs. Les deux autres variables mises de l'avant par Schafer nous semblent d'une plus grande utilité dans la perspective choisie. Un faible engagement face aux buts et aux normes de l'école peut susciter de la déviance aussi bien comportementale qu'académique. Ce faible engagement provient de deux sources: des valeurs familiales différentes de celles proposées par l'école et l'attitude des professeurs face à la conduite des adolescents. La troisième variable est définie par l'auteur comme un manque ou une faiblesse dans les capacités acquises; ces dernières se divisent en deux groupes:

- les talents académiques qui se décomposent à leur tour en deux éléments distincts:
  - . cognitifs
  - . habitudes d'étude;

- les talents sociaux regroupant aussi deux composantes principales:

  . capacité d'interaction avec le personnel de l'école;

  . capacité d'interaction avec les pairs.

Si la conduite d'un élève n'est pas conforme aux attentes des dirigeants de l'école, il est fort probable que ceux-ci tenteront de pallier à la situation par divers moyens. Plus ou moins rapidement, ce sont aux sanctions qu'on aura recours afin d'éliminer ces comportements disruptifs. D'après Nelson (1965) le refus des normes amène presque toujours des sanctions très négatives. Or, ces dernières n'ont que rarement l'effet voulu comme le fait remarquer Schafer (1972):

> "...même si les sanctions très coercitives ou dégradantes (...) peuvent avoir l'effet immédiat de diminuer l'apparition de comportements déviants, il est probable qu'à long terme le résultat consistera dans une détérioration encore plus marquée du désir de l'adolescent d'étudier et dans une aliénation encore plus grande avec le personnel, les idéaux et les normes de l'école" (p. 158)[1].

On voit ainsi augmenter la fréquence des conflits, laquelle d'après Malewska et Peyre (1973) a une influence encore plus grande que la réussite, sur l'attitude des jeunes envers l'école. Le cercle vicieux se forme lentement: les divergences premières entre l'étudiant et les professeurs amènent des sanctions; ces dernières éloignent encore plus l'adolescent de l'école,

---

[1] "..., While sanctions which are highly coercive or degrading (...) may have the immediate outcome of curbing deviant behavior, in the long run it is likely that their result will be further deterioration of the student's educational commitment -- further alienation from school personnel, ideals, and norms".

créant chez lui un sentiment de rejet. Comme le souligne Lorber (1966), ce sentiment de rejet, de non-appartenance fait souvent augmenter les comportements disruptifs, désagréables. Toujours d'après l'auteur, ces comportements permettent à l'individu d'obtenir l'attention, à tout le moins brièvement, de la part de ses compagnons et de ses professeurs, tentant ainsi de compenser pour les satisfactions qu'il ne reçoit pas d'autre part.

D) La famille

Bien que l'accent ait été jusqu'à maintenant, mis exclusivement sur des variables scolaires, il ne faudrait surtout pas y voir une négation de notre part de l'existence d'autres sources affectant l'adaptation scolaire. Nous nous référons de façon plus particulière à la famille. En effet, même si les parents voient leur rôle diminuer d'importance lorsque l'enfant entre à l'école, ils n'en gardent pas moins une grande influence sur le développement de ce dernier. Il n'est pas pertinent de tenter de déterminer ici, laquelle de l'école ou de la famille, a une rôle prépondérant lors de l'adolescence. Il s'agit plutôt de mettre brièvement en lumière le rôle que les parents peuvent jouer dans l'adaptation ou l'inadaptation de leur enfant lors du processus formel d'apprentissage à l'école.

Point n'est besoin de longues dissertations pour démontrer que l'attitude des parents face à l'école aura des répercussions sur celle de leurs enfants, sur leur performance, leurs aspirations et, à long terme, sur leur adaptation à ce milieu. Lavin (1973) arrive à la conclusion que les enfants avec de bons résultats scolaires manifestent plus de satisfaction dans leurs relations familiales, une plus grande motivation à faire plaisir à leurs

parents et ils décrivent plus souvent leurs parents comme étant compréhensifs et intéressés à eux.

Ces constatations semblent aussi s'appliquer dans la situation contraire; comme le note Hirschi (1972), les adolescents ayant de faibles liens affectifs avec leurs parents montrent peu d'intérêt pour l'opinion de leurs professeurs et ont tendance à ne pas aimer l'école.

Mais existe-t-il des modèles d'interaction familiale qui sont particulièrement susceptibles d'affecter la vie scolaire de l'enfant? Lavin (1973) propose quatre (4) situations ou caractéristiques parentales qui jouent sur la performance scolaire:

1) manque d'intérêt des parents face à la situation scolaire;
2) conduite des parents: trop anxieuse, trop exigeante, laisser-aller ou inconsistante;
3) parents indifférents à ce que leurs enfants font;
4) manque d'esprit de coopération dans la famille.

Il est donc possible d'imaginer que la famille aura une influence sur l'adaptation scolaire des adolescents à deux niveaux; en premier lieu, il s'agit du climat familial. En effet, il nous semble justifié de croire que les étudiants venant de famille où le climat est sain, la communication est fréquente, où les enfants se sentent aimés et compris de leurs parents, auront tendance à mieux réussir à l'école, ne serait-ce que parce qu'eux-mêmes se sentiront plus calmes et plus sûrs d'eux. En deuxième lieu, l'attitude des parents face à l'école et l'intérêt qu'ils manifestent dans le travail

scolaire de leurs enfants, auront certainement une influence sur le comportement de ces derniers.

Ce deuxième aspect du rôle des parents face à l'école nous amène à souligner le rôle que pourra jouer le milieu socio-culturel de l'enfant. Erickson et al. (1965) expliquent comment une telle variable peut jouer.

> "Le groupe socio-économiquement faible, la classe ouvrière est significativement moins éduquée que les autres strates sociales. Ceci étant, les enfants venant de ce milieu peuvent se conduire face à l'école comme leurs parents et leurs pairs le font. Si leurs parents ont souffert les frustrations et anxiétés provenant de l'incapacité d'obtenir des satisfactions au sein de l'école, il est probable qu'ils transmettront leurs attitudes et sentiments à leurs enfants. Par conséquent, l'insatisfaction de certains étudiants face à l'école, leur haïne de celle-ci, leur désir d'abandonner, peuvent être considérés comme une adaptation normale à leur environnement en plus de leur manque de talent" (p. 11)[1].

Les parents transmettent à leurs enfants, à tout le moins en partie, leurs attitudes et leurs sentiments face à l'école; mais comme le montre Erickson et al., cette transmission n'a pas pour base exclusive des variantes individuelles, elle sera aussi fonction du milieu socio-culturel des parents,

---

[1] "The lower socio-economic group, the working-class, is significantly less educated than other strata. This being the case, children coming from these groups may feel and behave toward the school as their parents and peers do. If their parents have previously suffered the frustration and anxiety of not beeing able to accomplish satisfactions in the school system, it is likely that they will communicate such attitudes and feelings to their children.Thus, some of the child's dissatisfaction with the school, his hate of it, his wish to quit, may be viewed as a normal adaptation to his environment in addition to his lack of skills".

lequel est en soi, de nature à expliquer le type d'attitude des parents. Reuchalin et Bacher (in Bachy et al. (1972)) montrent comment peut s'établir la relation entre le niveau socio-culturel et l'adaptation:

> "Les enfants de bas niveau-socio-culturel s'adaptent mal, malgré leurs aptitudes intellectuelles à l'enseignement de type classique, à la fois pour des raisons pédagogiques (faible soutien du milieu familial), pour des raisons psychologiques (difficulté de se conformer à des normes de référence très différentes des leurs) et pour des raisons culturelles (les intérêts et les aspirations étant d'une autre nature)" (p. 21).

Point n'est besoin de s'attarder plus longtemps sur la dynamique entre l'école et la famille: l'essentiel a été dit: la famille constitue une variable d'une influence non-négligeable sur l'adaptation des adolescents à l'école et elle fera l'objet d'attention lors de l'analyse qui suit.

E) Un modèle d'interaction

Cette section sera consacrée à la mise en lumière des pôles principaux de la vie à l'école, susceptibles d'expliquer l'apparition de l'inadaptation; ce travail permettra de présenter un modèle d'analyse de l'inadaptation scolaire et de voir dans quelle mesure ce dernier se relie empiriquement avec les comportements déviants au sein de l'école.

Comme le font remarquer Polk et Burkett (1972), le succès scolaire est un phénomène composite; c'est à notre avis, le succès qui maintient l'engagement du jeune dans ses activités scolaires et qui prévient l'apparition des comportements inacceptables; par contre, l'échec se consacre souvent par un désinvestissement émotif, prélude à une inadaptation marquée dans

l'institution en question. Hirschi (1972) a très bien exposé qu'elle était l'importance de ces sentiments positifs qui sont intimement liés au succès que l'étudiant connaît dans ses expériences scolaires:

> "Des sentiments positifs à l'égard d'institutions ou de personnes en autorité sont de la première importance dans le contrôle social. Le retrait des sentiments favorables à l'égard de ces personnes ou institutions neutralise ainsi leur force morale... Si une personne n'éprouve aucun attachement émotif à l'égard d'une personne ou d'une institution, les règles énoncées par celles-ci seront perçues comme étant dépourvues de légitimité" (p. 127)[1].

Après s'être attardé brièvement à la signification de l'échec ou du succès, il faut revenir aux composantes de ces derniers dont parlaient Polk et Burkett. L'examen des propos de très nombreux auteurs s'étant penchés sur les questions d'inadaptation scolaire a permis d'isoler quatre (4) thèmes particulièrement pertinents; ce sont: la performance, l'estime de soi, les professeurs et l'application des règles, la famille. A ces thèmes viennent se greffer d'autres composantes comme l'attitude face à l'école, les aspirations et la qualité de la relation avec les professeurs.

La performance constitue la clé de voûte de cette dynamique; en effet, elle est en relation de façon directe ou indirecte avec toutes les autres dimensions étudiées. Elle est d'abord affectée par l'image de soi qui comme nous l'avons vu peut faire varier de façon considérable les résultats

---

[1] "Positive feelings toward controlling institutions and persons in authority are the first line of social control. Withdrawal of favorable sentiments toward such institutions and persons at the same time neutralizes their moral force... If a person feels no emotional attachm nt to a person or institution, the rules of that person or institution tend to be denied legitimacy".

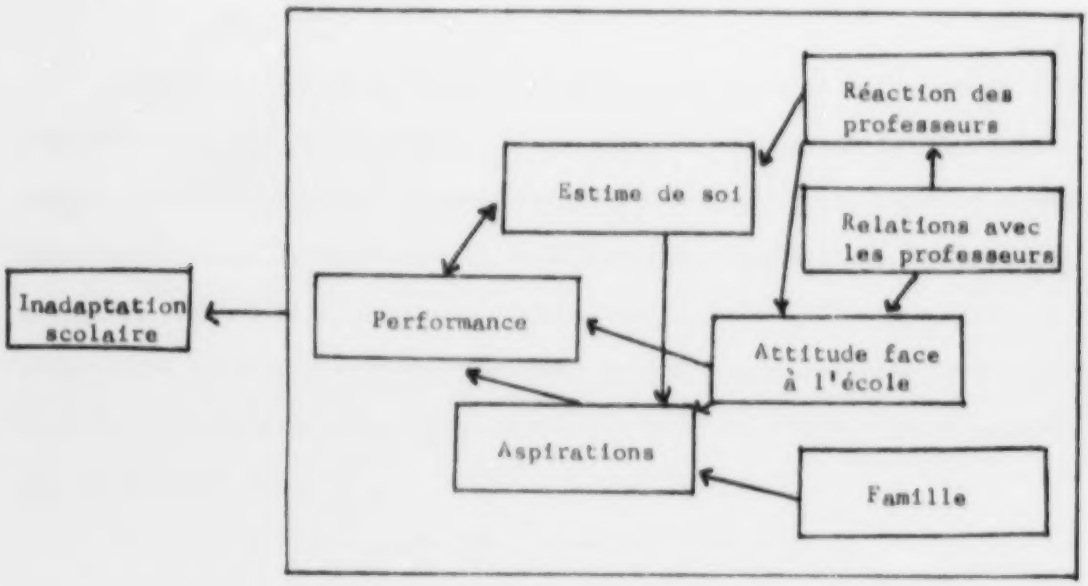
des étudiants, ceux-ci se conformant (dans la mesure de leur potentiel) à la façon dont ils perçoivent leur capacité. Les aspirations de l'étudiant seront aussi de nature à jouer sur la qualité de la performance puisqu'elles constituent une source importante de motivation au succès. A ces deux dimensions s'en ajoutent deux autres soient l'attitude face à l'école et la qualité des relations avec les professeurs qui représentent elles aussi des renforçateurs susceptibles de maintenir ou d'augmenter les performances présentes. Ces dernières influencent à leur tour une partie des dimensions mentionnées.

Quant à l'image de soi, elle variera en fonction de la qualité de la relation et les réactions des professeurs, ces derniers renvoyant une image de lui-même à l'étudiant qui le force à réajuster celle qu'il se fait de lui-même . De plus l'image de soi influe sur l'attitude face à l'école puisque celle-là est en quelque sorte le reflet d'un sentiment d'aise de l'étudiant face à la situation scolaire; il est donc plausible de croire que cette dernière est en relation directe avec l'attitude de l'élève face à l'école. Notons finalement que la famille aura une influence sur la performance par le biais des aspirations et de l'attitude face à l'école.

Cet ensemble de composantes en perpetuelle interaction constitue les données de base de ce que nous appellerons l'engagement scolaire. L'engagement scolaire peut être conçu comme un concept englobant tous les aspects de l'expérience de l'étudiant, lesquels nous venons de décrire; il est en fait la représentation de cette incessante dynamique d'adaptation de l'élè-

ve. De plus, l'engagement scolaire permet d'approcher le problème de l'inadaptation scolaire. En effet, il est permis de supposer que si la dynamique d'ensemble est positive et gratifiante, on observera une relation négative avec la déviance scolaire; par contre, si elle est négative on peut s'attendre à voir apparaître de nombreux comportements inadaptés.

Le schéma suivant illustre les relations décrites:



4. Inadaptation scolaire et délinquance

A) Relation entre deux modes d'inadaptation

L'existence d'une relation entre l'inadaptation scolaire et la délinquance a été maintes fois discutée et les explications qu'on en a données

sont nombreuses: Elliott et Voss (1974) prennent une position fort claire face à ce problème:

> "Dans la mesure où la main mise de nos écoles a augmenté, le taux de délinquance juvénile a aussi augmenté. La fréquentation scolaire obligatoire facilite l'apparition de la délinquance en forçant les jeunes à demeurer dans ce qui constitue souvent une situation frustrante où ils sont stigmatisés en tant que ratés. Il n'est pas étonnant que ces jeunes, enfermés dans nos écoles, se rebellent ou tentent de fuir" (p. 207)[1].

La question qui s'impose à l'esprit est celle de la préséance d'un phénomène sur l'autre; en effet, il est possible d'imaginer que la délinquance constitue une première manifestation de certains problèmes de l'adolescent, cette dernière ayant par la suite des répercussions sur les activités scolaires amenant finalement une inadaptation dans le milieu scolaire. La plupart des auteurs s'accordent pourtant pour dire que tel n'est pas le cas. En effet, la séquence sera probablement à l'inverse. C'est à cette position que se rallient Bachy et al. (1972):

> "Il est clair que toutes les recherches montrent que l'instabilité et l'échec scolaire précèdent le plus souvent les manifestations scolaires de délinquance et que l'école, en raison même du nombre important d'heures durant lesquelles

---

[1] "As the holding power of our schools has increased, so has the rate of delinquency. Compulsory school attendance facilitates delinquency by forcing youth to remain in what is sometimes a frustrating situation in wich they are stigmatized as failures. It is not surprising that these youth, trapped in our schools, rebel or attempt to escape".

> elle s'adresse aux jeunes, est un lieu particulièrement révélateur des comportements des élèves" (p. 16).

A ce sujet Schafer et Polk (1972) prétendent que l'une des variables déterminantes dans ce passage de l'inadaptation et de la déviance à l'école, à une déviance beaucoup plus généralisée, est la réaction de l'école face aux problèmes de comportement des adolescents. Si les professeurs et les dirigeants de l'école réagissent de façon coercitive, en utilisant des sanctions négatives et stigmatisantes, ils favorisent d'autant plus le désengagement de l'étudiant face au milieu scolaire, facilitant ainsi le recours à des moyens illégitimes pour obtenir les satisfactions ou les succès auxquels ils aspirent.

Erickson et al. (1965) prennent une position similaire lorsqu'ils font remarquer que les délinquants comme les drop-out, ont été exclus à un moment ou à un autre du réseau social des activités scolaires. Cette non-acceptation prenant souvent même la forme de rejet, produit une série de réactions négatives face au système scolaire.

Somme toute, les problèmes scolaires de l'adolescent, s'ils sont graves ou prolongés, entraînent un désengagement progressif face à l'école, accompagné d'une exclusion des différentes sources acceptables de succès et de gratifications. Le recours à d'autres activités souvent illégales, devient un moyen pour l'adolescent de vivre des expériences qui sont de loin, beaucoup plus gratifiantes que celles vécues à l'école. Ces comportements délinquants, comme le notent Elliott et Voss (1974), deviennent un moyen pour

supporter la stigmatisation et la perte d'estime de soi qui sont associées à l'échec scolaire aussi bien que familial.

Finalement il est important de noter que ce processus s'avère vrai quelque soit le statut socio-économique de l'adolescent. Hirschi (1972) fait remarquer:

> "Plus un garçon est compétent sur le plan académique et/ou plus il se perçoit comme étant compétent, moins il a de chances de devenir délinquant, quelque soit sa position dans la structure d'opportunité" (p. 120)[1].

Confirmant ceci, Elliott et Voss (1974) constatent qu'il ne semble pas y avoir de preuves comme quoi la perception d'opportunités limitées soit une cause d'inadaptation scolaire.

B) Caractéristiques de l'expérience scolaire des délinquants

Cette section a pour but de présenter quelques caractéristiques concernant la carrière scolaire des délinquants. Jusqu'à maintenant, l'accent avait été mis sur les sources de l'inadaptation scolaire ainsi que sur la relation existant entre celle-ci et la délinquance: si, tels que la plupart des auteurs consultés le soulignent, l'insuccès scolaire, constitue une voie privilégiée menant à la délinquance, il est plausible de croire que bon nombre de délinquants décriront leur carrière scolaire en termes

---

[1] "The more academically competent a boy is and/or the more competent he sees himself, the less likely he is to be delinquent, regardless of his position in the opportunity structure".

fort négatifs, venant ainsi confirmer la logique de cette démonstration. Les propos qui vont suivre permettront de voir dans quelle mesure l'hypothèse selon laquelle les délinquants ont vécu de nombreux insuccès à l'école, s'avère vraie.

Hall et Waldo (1967) soulignent que les éléments essentiels de l'expérience scolaire ont été perturbés pour la plupart des délinquants:

> "Nos données indiquent que la perception de ses capacités d'apprendre aussi bien que les autres dimensions de l'attitude face la l'école sont fortement associées à la délinquance. Ces résultats peuvent laisser supposer que ce sont les perceptions et les attitudes du jeune face aux dimensions de base de l'école qui contribuent aussi bien au succès qu'à la délinquance" (p. 242) [1].

Il semble donc que la perception de soi des délinquants n'ait pas été très bonne lors de leur passage à l'école. Voyons maintenant quelle coloration ont pris pour eux les autres dimensions dont parlaient Hall et Waldo. Plowden (1967) souligne que les délinquants présentent les différences suivantes par rapport à un groupe de jeunes du même âge, mais non-délinquants;

- des résultats académiques de beaucoup inférieurs;
- moins d'aspiration à poursuivre leurs études;

---

[1] Our data show that the individual's perception of his capacity to learn, as well as other dimensions of attitude toward school associates highly with delinquency. These findings may indicate, it is the individual's perception and attitudes toward basic dimensions of the school which contribute to both achievement and delinquency.

- un plus faible attachement à l'école ainsi qu'un moindre respect des normes scolaires.

Nous retrouvons ici bon nombre des composantes essentielles de l'engagement scolaire. En effet, la performance, l'aspiration, l'attitude face à l'école ainsi que la discipline reflétée par le respect des règles constitue des indicateurs importants du fonctionnement scolaire de l'adolescent. Des expériences négatives dans l'un ou l'autre de ces acpects de la vie scolaire sont de nature à provoquer une détérioration du fonctionnement en question si elles sont de trop longue durée.

Quant à l'attitude des délinquants face à l'école, Bachy et al. (1972) notent qu'elle est beaucoup plus négative que celles des autres étudiants. Erickson et al. (1964), constatant le même phénomène, l'expliquent par le fait que ces adolescents n'ont pas obtenu les satisfactions liées au système de compétition scolaire, leurs résultats étant généralement assez mauvais.

Il ressort aussi assez clairement que les relations avec les professeurs n'étaient guère meilleures que les autres aspects de leur vie académique. Malewska et Peyre (1973) arrivent à la conclusion que la délinquance est associée à la fréquence des conflits avec les professeurs. Dans la même ligne de pensée, Hall et Waldo (1967) notent qu'une mauvaise acceptation des fonctions de l'école est un bon prédicteur de délinquance. Enfin, les délinquants ont des aspirations systématiquement plus faibles que les non-délinquants selon Frederick et Molnar (1969).

Il semble de plus que ces expériences négatives, frustrantes, ne soient pas restées lettre morte au sein même de l'école; plusieurs auteurs dont Malewska et Peyre (1973),soulignent que la période scolaire des jeunes délinquants a été témoin de nombreux conflits, de perturbations dans la classe et de manifestations d'agressivité.

Ces brèves constatations semblent justifier l'hypothèse initiale selon laquelle l'inadaptation scolaire,ayant sa source dans les différentes composantes de la vie même à l'école,est de nature à susciter un dysfonctionnement beaucoup plus grave, ce dernier débordant de cadre de l'école pour s'étendre de nombreuses zones de la vie de l'adolescent.

C) Hypothèses de travail

Suite à la somme d'informations présentées, il devient maintenant nécessaire de poser certaines questions, de formuler certaines hypothèses qui devront faire l'objet de vérification. Il s'agira d'élucider, à tout le moins partiellement qu'elles sont les relations entre le désengagement scolaire, produit d'une dynamique à caractère hautement négatif, l'inadaptation scolaire proprement dite (dans notre perspective, il s'agira de l'inadaptation se manifestant dans divers comportements inadéquats, déviants) et la délinquance.

Le modèle central retenu est le suivant: le désengagement scolaire se traduit par une inadaptation qui, à son tour, aura des effets d'entraînement sur la délinquance. Si ceci s'avère vrai, il pourrait être intéressant de voir si certains types spécifiques de délinquance sont particulièrement favorisés.

Chapitre II

Méthodologie

I. L'échantillon

Les données utilisées lors de l'analyse qui suit proviennent de l'administration d'un questionnaire effectuée, sous la direction de M. LeBlanc, dans le cadre d'une recherche s'étendant sur quelques années. L'échantillon était constitué d'adolescents et adolescentes entre 12 et 16 ans[1] provenant de trois milieux différents: les écoles publiques, les écoles privées et les centres d'accueil. Une technique d'échantillonnage fort complexe a été utilisée afin d'assurer un maximum de représentativité à l'échantillon; le détail de cette opération (ainsi que de l'ensemble de la démarche de préparation des données) peut être trouvé dans Biron, Caplan et LeBlanc (1975).

Suite à la cueillette des données un long et minutieux travail était entrepris afin d'en assurer la qualité tout aussi bien que la représentativité. Cette démarche était constituée de 39 étapes, à la fin desquelles on a obtenu un échantillon non pondéré de 3070 sujets.

On trouvera au tableau suivant la répartition des sujets par sexe, âge et secteur d'appartenance.

---

[1] Comme on le verra au tableau 1, quelques jeunes débordent ces limites d'âge, mais nous avons décidé de les garder dans l'échantillon puisque la variable d'âge n'avait pas été retenue dans notre modèle d'analyse.

Tableau 1

Distribution de l'échantillon selon l'âge, le sexe et le secteur d'appartenance

Age	Secteur public		Secteur privé		Centres d'accueil		Total		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	général
11	2 .06%	6 .20%	3 .10%	1 .03%	0 0%	0 0%	5 .16%	7 .22%	12 .40%
12	118 3.8%	114 3.7%	32 1.0%	38 1.2%	2 .06%	1 0.03%	152 4.9%	153 5.0%	305 9.9%
13	295* 9.6%	251 8.1%	29 0.94%	41 1.3%	1 .03%	8 .26%	325 10.6%	300 9.8%	625 20.3%
14	434* 14.1%	169 5.5%	41 1.3%	37 1.2%	10 .32%	13 .42%	485 15.8%	219 7.1%	704 22.9%
15	308* 10.0%	297 9.6%	42 1.3%	18 0.58%	11 .36%	13 .42%	361 11.7%	328 10.7%	689 22.4%
16	230 7.5%	264 8.6%	10 .32%	19 .62%	14 .46%	13 .42%	254 8.3%	296 9.6%	550 17.9%
17	88 2.9%	81 2.6%	3 .10%	8 .26%	3 .10%	2 .06%	94 3.1%	91 2.9%	185 6.0%
Total	1475 48.0%	1182 38.5%	160 5.2%	162 5.3%	41 1.3%	50 1.6%	1676 54.6%	1394 45.4%	3070 100%

* Pour chacun des groupes d'âge 13, 14, 15, il y avait un élève dont nous ne connaissons pas le sexe; cette variable n'étant pas retenue dans notre modèle d'analyse, nous n'avons pas cru bon de les exclure de l'échantillon et nous leur avons simplement assigné le sexe masculin pour les besoins de présentation de ce tableau.

II. La construction des indices

L'analyse des réponses de nos sujets sera effectuée en deux temps distincts: en premier lieu on procédera à l'examen de l'engagement scolaire en soi pour en arriver, en deuxième lieu, à l'analyse des relations entre ce premier concept et les manifestations d'inadaptation scolaire d'une part et de délinquance d'autre part. Pour ce faire nous avons dû procéder à la construction d'un certain nombre d'indices, les premiers permettant de mesurer les différentes dimensions de l'engagement scolaire, les autres étant directement reliés aux comportements inadaptés au sein de l'école et aux manifestations délinquantes.

A cet effet, trois remarques importantes doivent être faites. Notons d'abord que, malgré le travail extensif de préparation des données, il subsistait quelques sujets ayant des valeurs manquantes (absence de réponse) à l'un ou l'autre des énoncés; dans de tels cas nous leur avons simplement assigné la valeur modale de l'énoncé en question, évitant ainsi d'avoir à éliminer des sujets à cause d'une seule réponse manquante.

Quant aux énoncés composant les différents indices d'engagement scolaire, ils ont fait l'objet d'une sélection effectuée de la façon suivante; nous avions d'abord retenu un certain nombre de questions susceptibles, d'un point de vue théorique, de mesurer ces différentes dimensions. Une matrice des intercorrelations (Tau de Kendall) entre toutes ces variables a ensuite été constituée, nous permettant de juger de la cohésion interne des différents indices aussi bien que de la pertinence de chaque variable

avec l'ensemble des mesures d'engagement scolaire. Cette démarche nous a permis d'éliminer les énoncés qui étaient redondants ou qui étaient trop faiblement associés avec l'ensemble des variables de la matrice. On trouvera à l'appendice A cette matrice avec une indication pour les variables n'ayant pas été retenues.

Finalement il est bon de rappeler les deux principes qui ont guidé les regroupements effectués sur un certain nombre d'énoncés lors de la constitution des indices: il s'agissait d'une part de la distribution de fréquence des réponses possibles à chacune des questions et d'autre part, d'impératifs théoriques que nous nous devions de respecter.

Nous exposerons en premier lieu les moyens pris pour créer les indices d'engagement scolaire pour ensuite expliquer la démarche nous ayant permis de constituer les indices d'inadaptation scolaire et de délinquance.

1 - Les indices d'engagement scolaire.

Les indices d'engagement scolaire sont au nombre de sept (7); il s'agit de performance, image de soi, aspirations, attitude face à l'école, réaction des professeurs, relations avec les professeurs et famille.

A. Indice de performance

L'indice de performance est constitué de trois variables. Deux de ces variables nous informent sur les résultats en terme des notes obtenues par l'étudiant au cours de l'année scolaire; il s'agit des notes pour les cours de français et de mathématiques. Ces notes ont été regroupées en trois

catégories: 64% ou moins, 65% à 79%, 80% ou plus. A chacune de ces catégories on a accordé respectivement les scores de 1, 2 ou 3.

La troisième variable vérifiait la présence d'échec dans le dossier académique de l'élève. Les catégories initiales permettaient de connaître la période de la carrière scolaire durant laquelle l'étudiant avait connu cet échec. Un regroupement de catégories a été effectué pour ne faire place qu'à la dichotomie présence ou absence d'échec; une présence était côté 1 et une absence 2.

L'indice a été construit par sommation des cotes à chacun des énoncés, de laquelle on soustrayait 2; les résultats varient ainsi de 1 à 6. La cote 1 représente donc la situation d'un élève ayant obtenu 64% ou moins en mathématiques, 64% ou moins en français et ayant déjà eu un échec à un cours. A l'autre extrémité du continumun, soit une cote de 6, on se trouve en présence d'un étudiant ayant 80% et plus en mathématiques et en français et qui n'a jamais connu d'échec à un cours.

B. Indice d'image de soi

L'image de soi représente une notion très vaste recouvrant de nombreuses réalités. De ce fait, l'opérationalisation de cette dimension pouvait s'effectuer de plusieurs façons. Nous avons opté pour une approche mettant l'emphase sur l'aspect des performances, c'est-à-dire, l'image que l'étudiant se fait de ses capacités scolaires. L'indice est composé de trois énoncés. Le premier énoncé mesure les notes que l'étudiant se sent

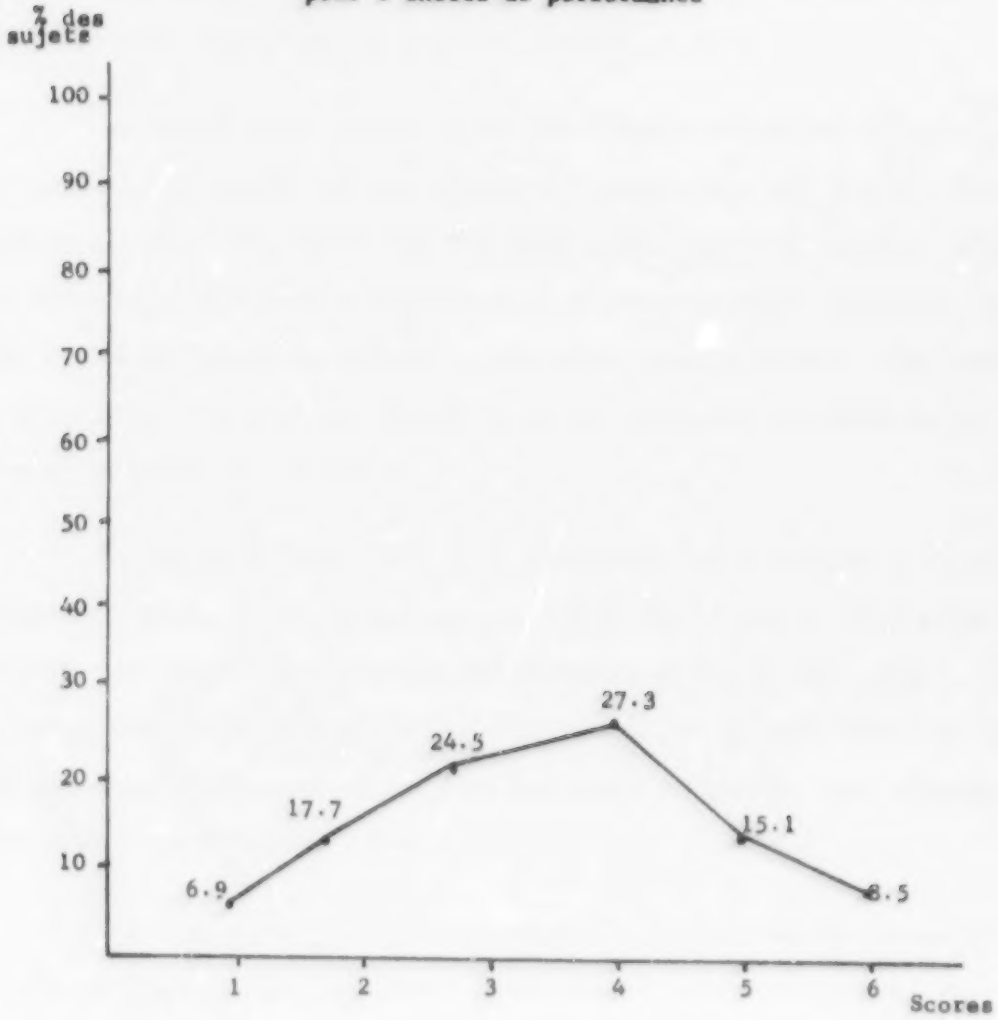
Tableau 2

Distribution de fréquence aux énoncés de l'indice de performance

Enoncé	Cote	Pourcentage
1. Au cours de cette année scolaire quelles sont vos notes moyennes en mathématiques		
64% ou moins	1	30.7
65% à 79%	2	46.5
80% au plus	3	22.8
2. Au cours de cette année scolaire quelles sont vos notes moyennes en français		
64% ou moins	1	25.4
65% à 79%	2	55.8
80% ou plus	3	18.8
3. Avez-vous déjà eu un échec à un cours		
. oui, cette année . oui, l'an dernier . oui, avant l'an dernier . oui, l'an dernier et avant l'an dernier	1	34.2
. non	2	65.8

Figure 1

Distribution en pourcentage des scores pour l'indice de performance



Mode: 4
Médiane: 3.5

capable d'obtenir; les catégories, initialement au nombre de 7, ont été regroupées en trois, soit: 69% ou moins, 70% à 79% et 80% et plus. Ces catégories ont respectivement reçu les cotes 1, 2 et 3.

Le second énoncé permet d'évaluer comment l'étudiant se classe par rapport à l'ensemble de son groupe. Ici encore on a effectué des regroupements qui vont comme suit: les étudiants ayant répondu qu'ils sont parmi les moins ou qu'ils sont en dessous de la moyenne se voient attribuer la cote 1; les étudiants se percevant comme étant dans la moyenne, reçoivent la cote 2; la cote 3 va aux étudiants qui se classaient au dessus de la moyenne ou parmi les meilleurs.

Le troisième énoncé mesure la perception que l'étudiant a de son effort au travail. Trois catégories ont été formées à partir des quatre catégories initiales. Les étudiants ayant répondu qu'ils ne font jamais ou qu'occasionnellement leur possible à l'école ont été groupés ensemble; les catégories habituellement et toujours demeurent inchangées. Les cotes obtenues sont respectivement 1, 2 et 3.

L'indice a été formé par la sommation des résultats à chacun des énoncés de laquelle on a soustrait 2 pour obtenir des cotes variant de 1 à 7. La cote 1 représente donc la situation d'un étudiant qui ne se croit pas capable d'obtenir des notes au dessus de 69%, qui se perçoit comme étant au dessous de la moyenne de son groupe et qui ne fait qu'occasionnellement, sinon jamais, son possible à l'école. A l'inverse la cote 7 est celle d'un élève se croyant capable d'obtenir 80% ou plus, se percevant comme au dessus de la moyenne du groupe et faisant toujours son possible.

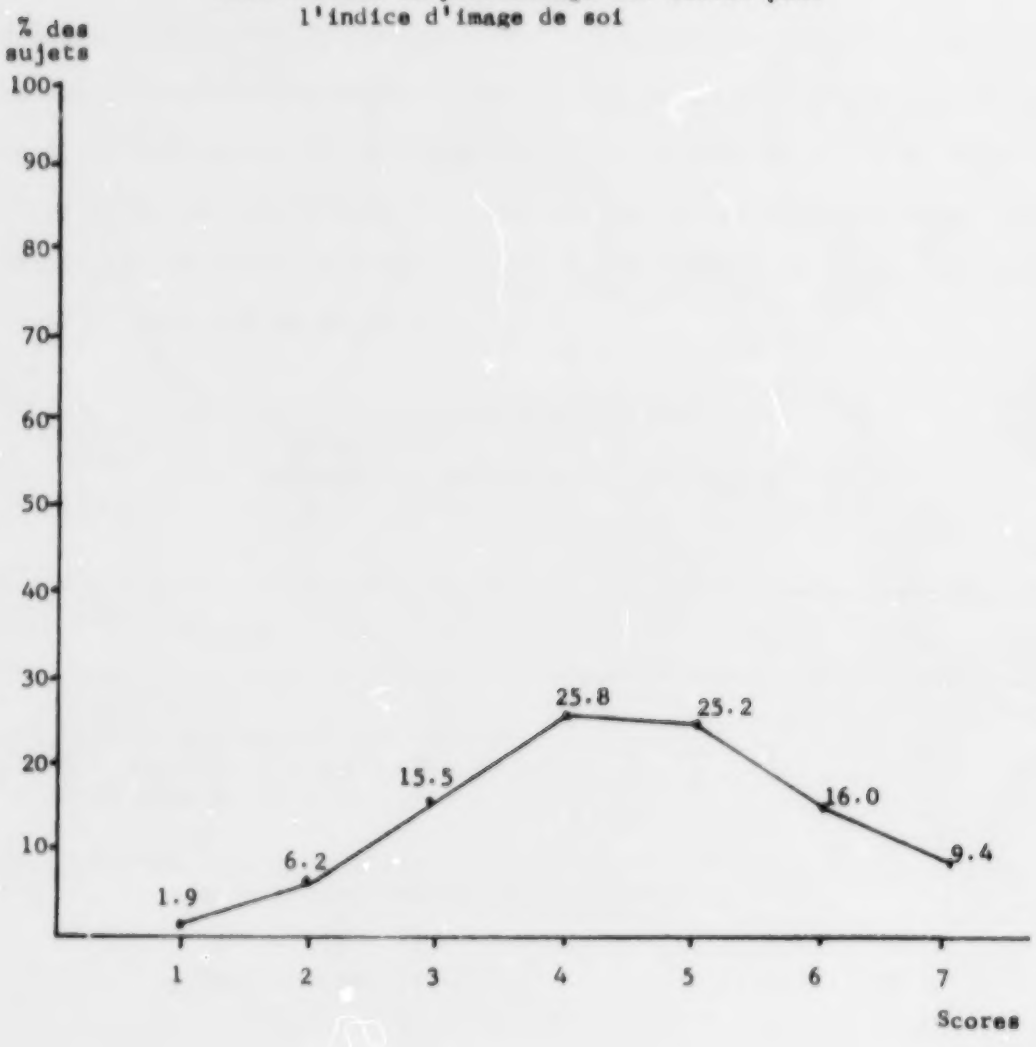
Tableau 3

Distribution de fréquence aux énoncés de l'indice d'image de soi

Enoncé	Cote	%
Quelles notes moyennes vous sentez-vous capable d'obtenir dans toutes les matières?		
69% ou moins	1	18.5
70% à 79%	2	55.0
80% ou plus	3	26.5
Considérant vos résultats scolaires, comment vous classez-vous par rapport aux autres étudiants de votre école qui ont votre âge?		
Je suis parmi les moins bons / je suis en-dessous de la moyenne	1	9.5
je suis dans la moyenne	2	56.1
je suis au-dessus de la moyenne / je suis parmi les meilleurs	3	34.4
Avez-vous l'impression que vous faites votre possible à l'école		
Jamais / occasionnellement	1	15.3
habituellement	2	50.7
toujours	3	33.9

Figure 2

Distribution en pourcentage des scores pour l'indice d'image de soi



Mode: 4.0
Médiane: 4.5

C. Indice d'aspiration

La dimension d'aspiration n'est mesurée que par un seul énoncé concernant le niveau de scolarité que l'élève souhaite attendre. Deux des catégories ont été regroupées en une seule à laquelle on a attribué la cote 1; ce sont celles où l'étudiant dit qu'il ne veut pas finir le secondaire ou qu'il est indifférent; les trois autres catégories représentant respectivement le niveau secondaire (cote 2), le CEGEP (cote 3) et l'université (cote 4) demeurent inchangées.

Tableau 4

Distribution de fréquence de l'énoncé d'aspiration

Enoncé	Cote	%
Si cela ne dépendait que de vous quel degré de scolarité aimeriez-vous avoir plus tard?		
Cela ne me fait rien (je ne veux pas terminer le secondaire)	1	4.5
je veux terminer le secondaire	2	23.4
je veux terminer le CEGEP	3	30.3
je veux terminer l'université	4	41.8

D. Indice d'attitude face à l'école

Deux énoncés composent l'indice d'attitude face à l'école. Le premier de ces énoncés mesure de façon globale l'attitude, touchant en quelque sorte à l'attachement de l'élève face à l'école. Les quatre catégories formées représentent les attitudes négative (1), indifférente (2), favorable (3) et très favorable (4).

Le second énoncé est plus spécifique que le premier et concerne l'importance accordée au succès scolaire. Bien que ce dernier soit relié théoriquement aussi bien qu'empiriquement à la dimension d'aspiration, nous avons jugé qu'il convenait de l'inclure dans l'indice d'attitude face à l'école, puisqu'il constitue après tout, une forme spécifique de l'attitude plus générale. En effet il est probable qu'une attitude favorable face à l'école, comprenne entre autres choses, un désir de bien réussir, la performance, comme nous l'avons vu au chapitre précédent constituant la pierre d'angle du fonctionnement scolaire. Aucun regroupement n'a été effectué sur les catégories initiales de cet énoncé qui se lisent comme suit: pas important du tout (1), assez important (2), important (3), très important (4).

Les résultats de l'indice proviennent de la sommation des cotes à chacun des énoncés de laquelle on retranche 1, et varient ainsi entre 1 et 7; l'étudiant obtenant 1 à cet indice, affiche donc une attitude négative face à l'école provenant de la combinaison d'un manque d'attachement et d'une absence d'intérêt pour les bonnes notes; la cote 7 représente la situation inverse et dénote une attitude très positive face à l'école.

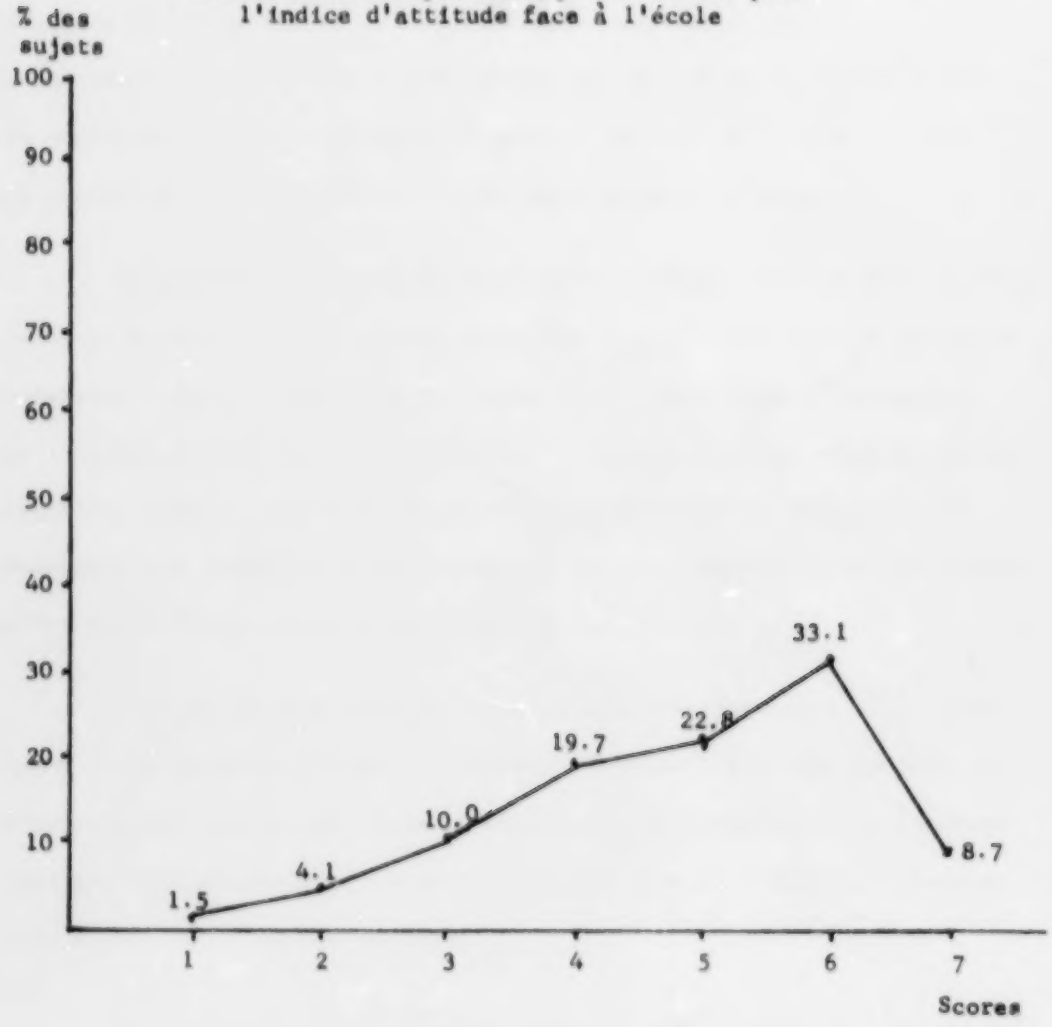
Tableau 5

Distribution de fréquence aux énoncés de l'indice d'attitude face à l'école

Aimez-vous l'école?		
Je n'aime pas du tout l'école) je n'aime pas l'école (	1	17.3
je suis indifférent à l'école	2	19.5
j'aime l'école	3	53.0
j'aime beaucoup l'école	4	10.2
Jusqu'à quel point est-ce important pour vous d'avoir de bonnes notes?		
Pas important du tout	1	2.1
assez important	2	14.2
important	3	29.1
très important	4	54.7

Figure 3

Distribution en pourcentage des scores pour l'indice d'attitude face à l'école



Mode: 6.00
Médiane: 5.1

E. Indice de réaction des professeurs

L'indice de réaction des professeurs, touche directement aux mesures disciplinaires et ne concerne en aucune façon les aspects positifs de la relation, ceci étant plutôt mesuré par la dimension relation avec les professeurs. Trois variables composent cet indice et elles forment une gradation dans la sévérité de la réaction du professeur.

La première variable ne représente pas une mesure disciplinaire comme telle, mais vérifie plutôt la présence de tension dans la relation professeur-élève; l'énoncé se lit comme suit: "Avez-vous l'impression que les professeurs sont sur votre dos?". Quatre choix de réponse étaient possibles: jamais, occasionnellement, habituellement et toujours; les répondants aux deux dernières catégories ont été regroupés pour ne former qu'une seule classe dans la constitution de l'indice.

Avec la seconde variable nous entrons véritablement dans le domaine de la punition formelle, l'énoncé vérifiant le nombre de fois où l'élève a été mis en dehors de la classe par le professeur. Le regroupement des catégories laisse place à une gradation en 3 points correspondant à celle de l'énoncé précédent.

Le troisième énoncé utilisé dans la constitution de l'indice vérifie la présence ou l'absence de l'utilisation de la saction disciplinaire la plus sévère, soit le renvoi temporaire de l'école.

Tableau 6

Distribution de fréquence aux énoncés de l'indice de réaction des professeurs

Enoncé	Cote	%
Avez-vous l'impression que les professeurs sont sur votre dos?		
Jamais	1	44.2
occasionnellement	2	48.0
habituellement) toujours (	3	7.8
Au cours de cette année scolaire, est-ce que vous avez été mis en dehors de la classe par un professeur?		
Jamais	1	71.6
une ou deux fois	2	19.7
plusieurs fois) très souvent (	3	8.7
Avez-vous déjà été mis à la porte d'une école?		
Jamais	1	93.8
oui, avant cette année scolaire) oui, durant cette année scolaire (oui, avant et durant cette) année scolaire (	2	8.2

L'indice a été formé par la sommation des cotes à chacun des énoncés de laquelle on a retranché deux, afin d'obtenir des résultats variant de 1 à 6: cet indice progresse dans le sens opposé de celui des autres indices, c'est-à-dire que l'élève obtenant une cote faible n'a pas fait l'objet de sanctions sévères qui celui obtenant une cote de 6 par exemple, connaît de sérieux problèmes à l'école puisque ses relations avec les professeurs sont très tendues, qu'il a déjà été mis en dehors de la classe et à la porte d'une école.

F. Indice de relation avec les professeurs

L'indice en question mesure deux aspects différents de la relation que l'étudiant peut entretenir avec ses professeurs. Le premier aspect concerne la fréquence des contacts informels. Les quatre catégories de réponses initiales ont été conservées; elles sont: jamais, quelques fois, plusieurs fois, souvent.

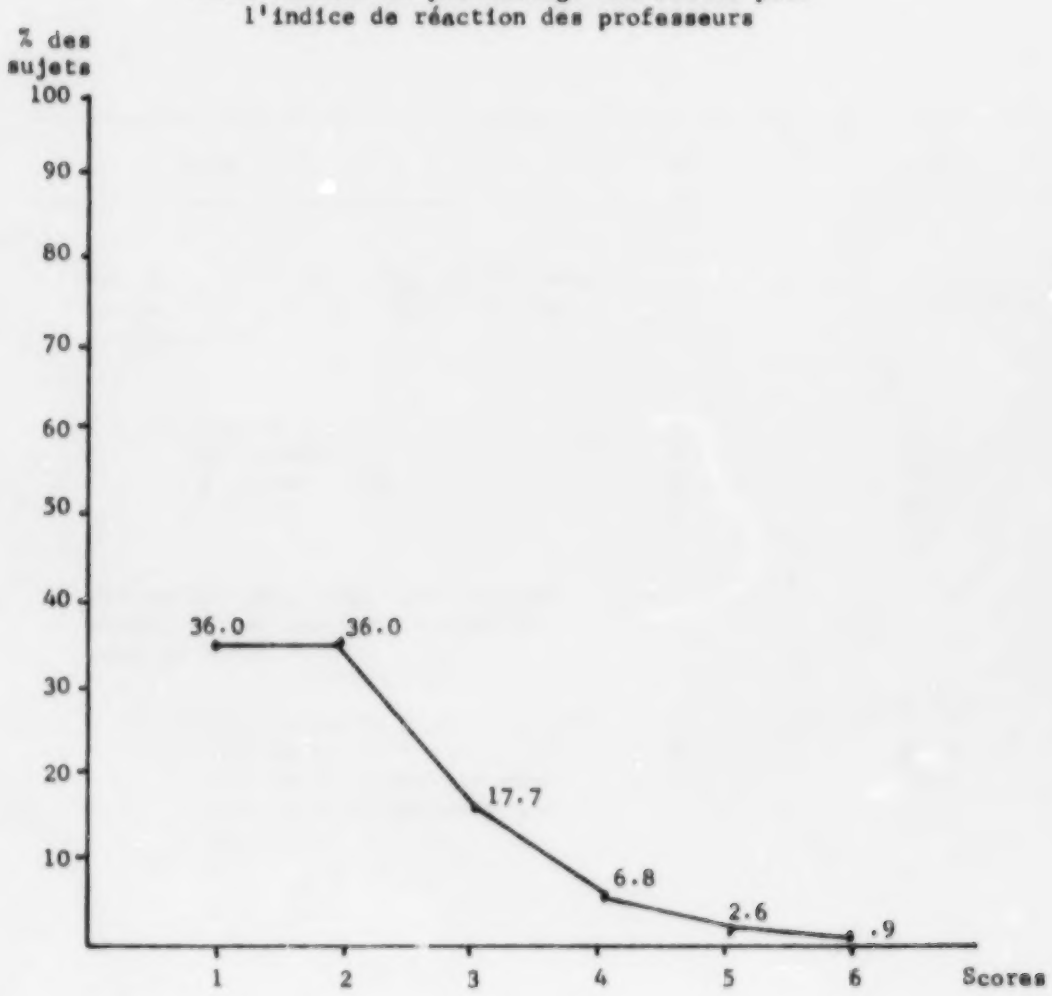
L'importance du jugement du professeur en ce qui la concerne, constitue la seconde facette de la relation étudiant professeur, ceci étant mesuré par l'énoncé suivant: "Est-ce que cela vous fait quelque chose, ce que les professeurs pensent de vous?" Ici encore les quatre catégories initiales, constituant un continuum, allant de l'indifférence totale à une grance importance, ont été conservées telles quelles.

G. Indice de famille

Initialement quatre énoncés ainsi qu'un indice avait été retenus afin de mesurer l'impact de la dimension familiale sur l'engagement scolaire.

Figure 4

Distribution en pourcentage des scores pour l'indice de réaction des professeurs



Mode: 1
Médiane: 1.889

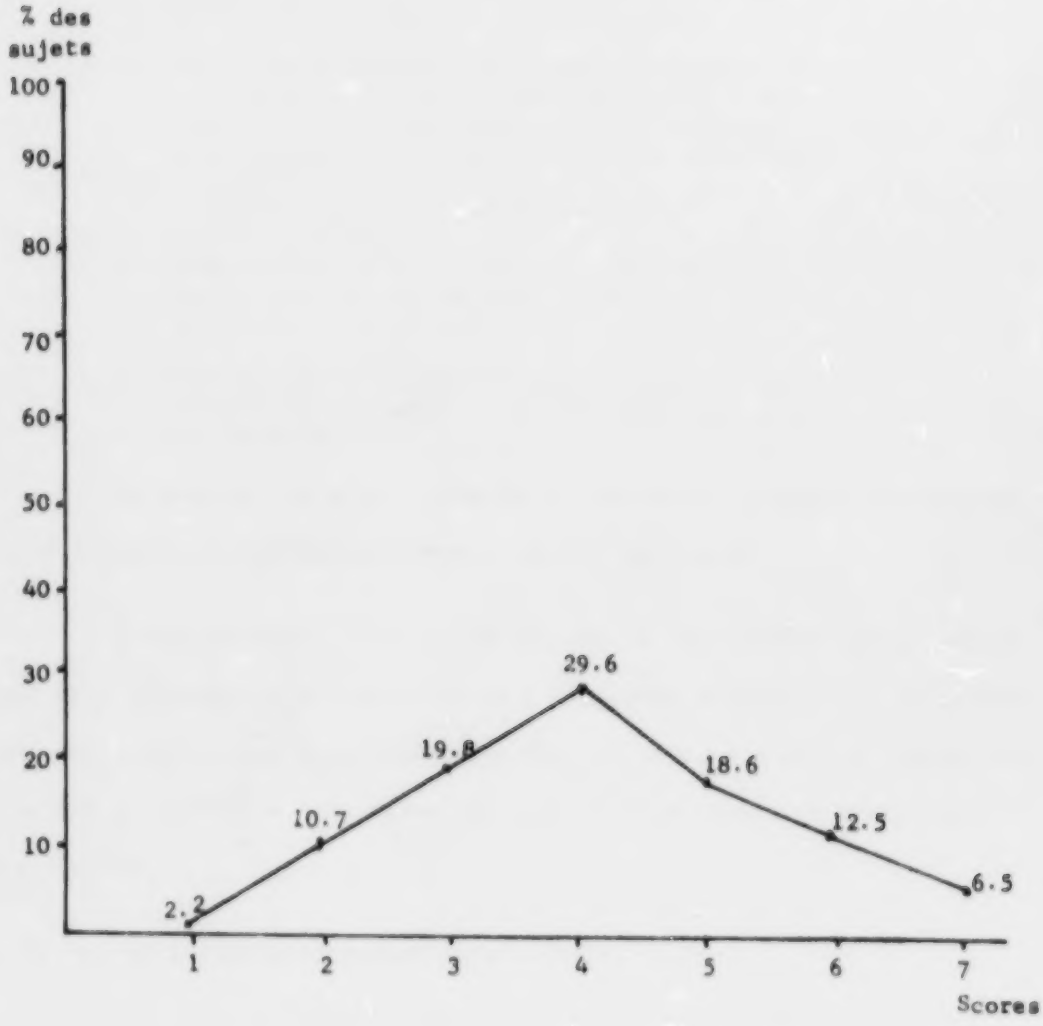
Tableau 7

Distribution de fréquence aux énoncés de l'indice de relation avec les professeurs

Enoncé	Cote	%
Est-ce qu'il vous arrive de discuter, parler avec l'un ou l'autre de vos professeurs?		
Jamais	1	8.3
quelquefois	2	51.2
plusieurs fois	3	14.1
souvent	4	26.5
Est-ce que cela vous fait quelque chose, ce que les professeurs pensent de vous?		
Cela ne me fait rien du tout	1	17.6
cela ne me fait rien	2	26.0
cela me fait quelque chose	3	38.9
cela me fait vraiment quelque chose.	4	17.5

Figure 5

Distribution en pourcentage des scores à l'indice de relation avec les professeurs



Mode: 4.0
Médiane: 4.08

Ce sont les items suivants:

1. "En général lorsque vos notes ne satisfont pas vos parents (ou ceux qui les remplacent) que font-ils?"

2. "Voici une liste des choses pour lesquelles les parents peuvent imposer des réglements à des jeunes de votre âge. Pourriez-vous indiquer pour lesquelles il y a un réglement chez vous?
   .....
   . le temps mis aux travaux scolaires"

3. "Avec vos parents (ou ceux qui les remplacent) parlez-vous de ce que vous allez faire quand vous serez plus vieux?".

4. "Vos parents (ou ceux qui les remplacent) vous félicitent-ils quand vous avez bien fait quelque chose?".

En plus de ces quatre énoncés un indice de statut économique constitué à partes de différentes mesures avait été retenu[1].

Malheureusement, toutes ces mesures se sont avérées trop faibles pour être retenues au niveau de l'analyse, aucune d'entre elles ne présentant des corrélations avec l'ensemble des variables des autres indices qui auraient pu justifier leur rétention dans l'étape finale du traitement des données.

2. L'indice d'inadaptation scolaire

L'indice d'inadaptation scolaire est composé de huit énoncés constituant tous des mesures comportementales. Nous avons opté pour limiter notre approche aux seuls actes, symptômes d'inadaptation, plutôt que d'in-

---

[1] Pour plus de détails sur la constitution de cet indice voir Biron, Caplan et LeBlanc (1975).

clure dans le champ de l'analyse des variables attitudinales ou de personnalité qui sont elles aussi des composantes indissociables de ce phénomène. Un tel choix s'imposait à cause de la complexité résultant d'une double approche et du raffinement indispensable qu'exige la mesure de composantes très personnelles. De plus, cela supposait l'établissement d'une définition de l'inadaptation qui soit beaucoup plus large, créant ainsi le risque de devenir arbitraire, puisque nous ne disposions plus d'instruments assez sophistiqués pour l'appréhender.

Les énoncés retenus pour constituer cet indice se divisent en deux groupes: le premier groupe en comprend cinq (5) et ils peuvent être définis comme des comportements déviants; le second groupe concerne plutôt la délinquance, mais une délinquance scolaire dans ce sens que c'est l'école qui devient la victime. Dans cette perspective, il devient pertinent de les inclure dans l'indice d'inadaptation scolaire plutôt que dans celui de la délinquance. Les huit (8) énoncés, mesurent les comportements suivants: comportements disruptifs dans la classe, impolitesse à l'égard d'un professeur, absence non-motivée à un cours, plagiat ou utilisation d'autres moyens défendus, absentéisme non-motivé, vol de matériel scolaire, destruction d'équipement scolaire, dommages à un édifice scolaire.

Tous ces items comprenaient initialement quatre (4) catégories de réponses; ils ont été dichotomisés selon le principe d'absence ou de présence du comportement. Le tableau 8 illustre les fréquences obtenues suite à ce regroupement pour chacun des énoncés.

Tableau 8

Distribution de fréquence des énoncés de l'indice d'inadaptation scolaire

Enoncé		Cote	%
"Au cours de cette année scolaire avez-vous dérangé une classe par exprès?"			
	Jamais	1	51.7
	Une ou deux fois Plusieurs fois Très souvent	2	49.3
"Au cours de cette année scolaire avez-vous répliqué à un de vos professeurs? "			
	Jamais	1	39.7
	Une ou deux fois Plusieurs fois Très souvent	2	60.3
"Au cours de cette année scolaire avez-vous manqué un cours pendant que vous étiez à l'école?"			
	Jamais	1	58.1
	Une ou deux fois Plusieurs fois Très souvent	2	41.9
"Au cours de cette année scolaire vous étiez-vous servi de notes cachées ou d'autres moyens défendus pendant un examen?"			
	Jamais	1	68.3
	Une ou deux fois Plusieurs fois Très souvent	2	31.7

Tableau 8 (suite)

Distribution de fréquence des énoncés
de l'indice d'inadaptation scolaire

Enoncé		Cote	%
"Au cours des douze derniers mois, avez-vous manqué l'école sans excuse légitime?"			
	Jamais Une ou deux fois	1	59.3
	Plusieurs fois Très souvent	2	40.7
"Au cours des douze derniers mois, avez-vous pris des objets de $5.00 ou plus appartenant à l'école?"			
	Jamais Une ou deux fois	1	93.2
	Plusieurs fois Très souvent	2	6.8
"Au cours des douze derniers mois, avez-vous endommagé ou détruit par exprès des instruments de musique des articles de sport ou d'autres équipements scolaires?"			
	Jamais Une ou deux fois	1	91.1
	Plusieurs fois Très souvent	2	8.9
"Au cours des douze derniers mois, avez-vous endommagé ou détruit des vitres ou autres édifices scolaires?"			
	Jamais Une ou deux fois	1	93.7
	Plusieurs fois Très souvent	2	6.3

Le score pour l'indice est donc obtenu par sommation des cotes à chacun des huit (8) énoncés de laquelle on soustrait 7, donnant ainsi des résultats pouvant varier entre 1 et 9[1]. Les quatre (4) dernières cotes, n'ayant qu'une très faible représentativité, en font l'objet d'un regroupement ne laissant ainsi que six (6) catégories possibles d'appartenance. La figure 6 présente la distribution des sujets en pourcentage à cet indice.

3. L'indice de délinquance

L'indice de délinquance est composé de 39 énoncés tous de nature comportementale et visant des actes dont la perpétration rend l'auteur passible de mesures légales, ce,sous l'autorité de la Cour du Bien Etre Social[2].

Chacun de ces énoncés comportait initialement quatre (4) catégories de réponse, soit: jamais, une ou deux fois, quelquefois, très souvent. Le regroupement effectué a pour effet de n'en laisser que deux, les trois dernières catégories n'en formant plus qu'une seule. Suite à ce regroupement, on a fait la sommation des scores à chacun des items de laquelle on soustrait 38. Donnant ainsi des résultats variant de 1 à 40. Le tableau 9 présente la distribution provenant de cette première opération. Les scores obtenus pour cette première échelle ont par la suite été regroupés afin de pallier à la trop grande dispersion des données. La distribution résultant de ce regroupement sera présenté à la figure 7.

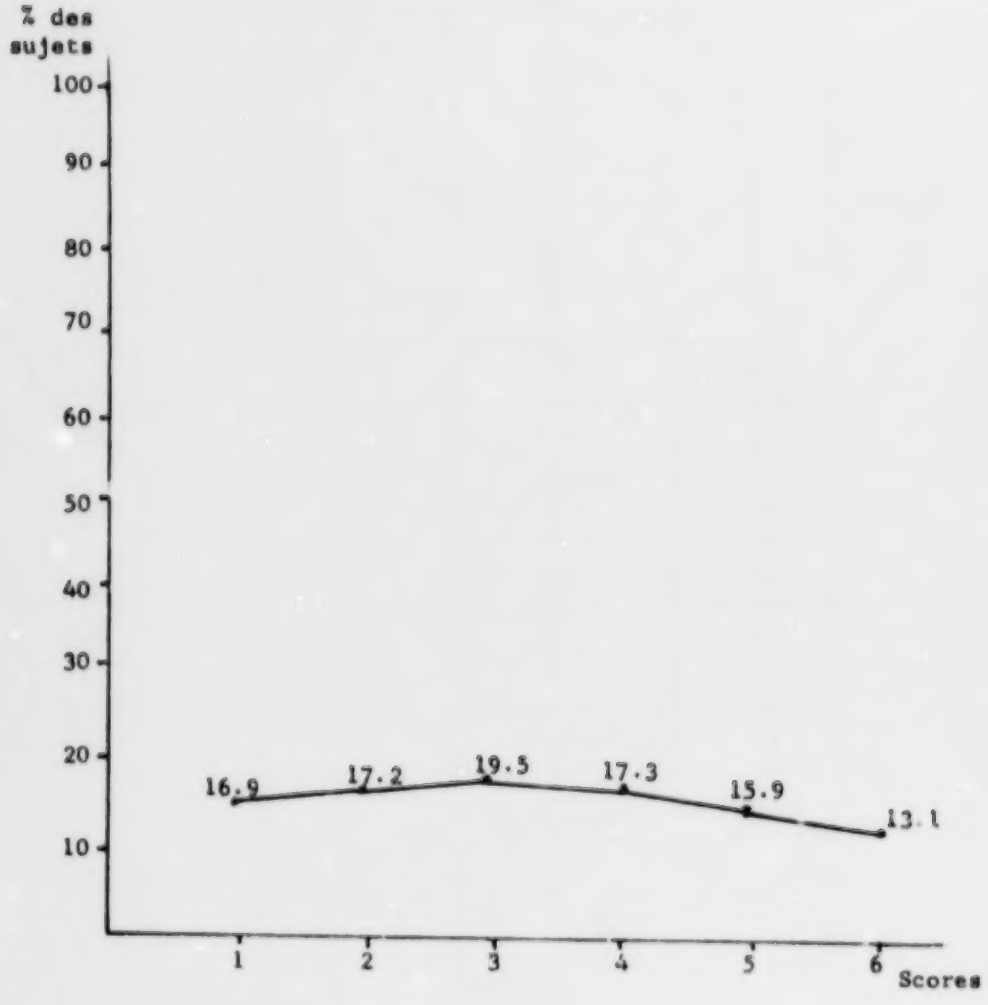
---

1 La fidélité de l'échelle a été vérifiée grâce à la routine "Reliability" de SPSS; le coefficient de fidélité obtenu était de .646.

2 On trouvera à l'appendice B une liste complète de ces énoncés ainsi que de leur distribution de fréquence.

Figure 6

Distribution en pourcentage des scores
à l'indice d'inadaptation scolaire



Mode: 3.0
Médiane: 3.31

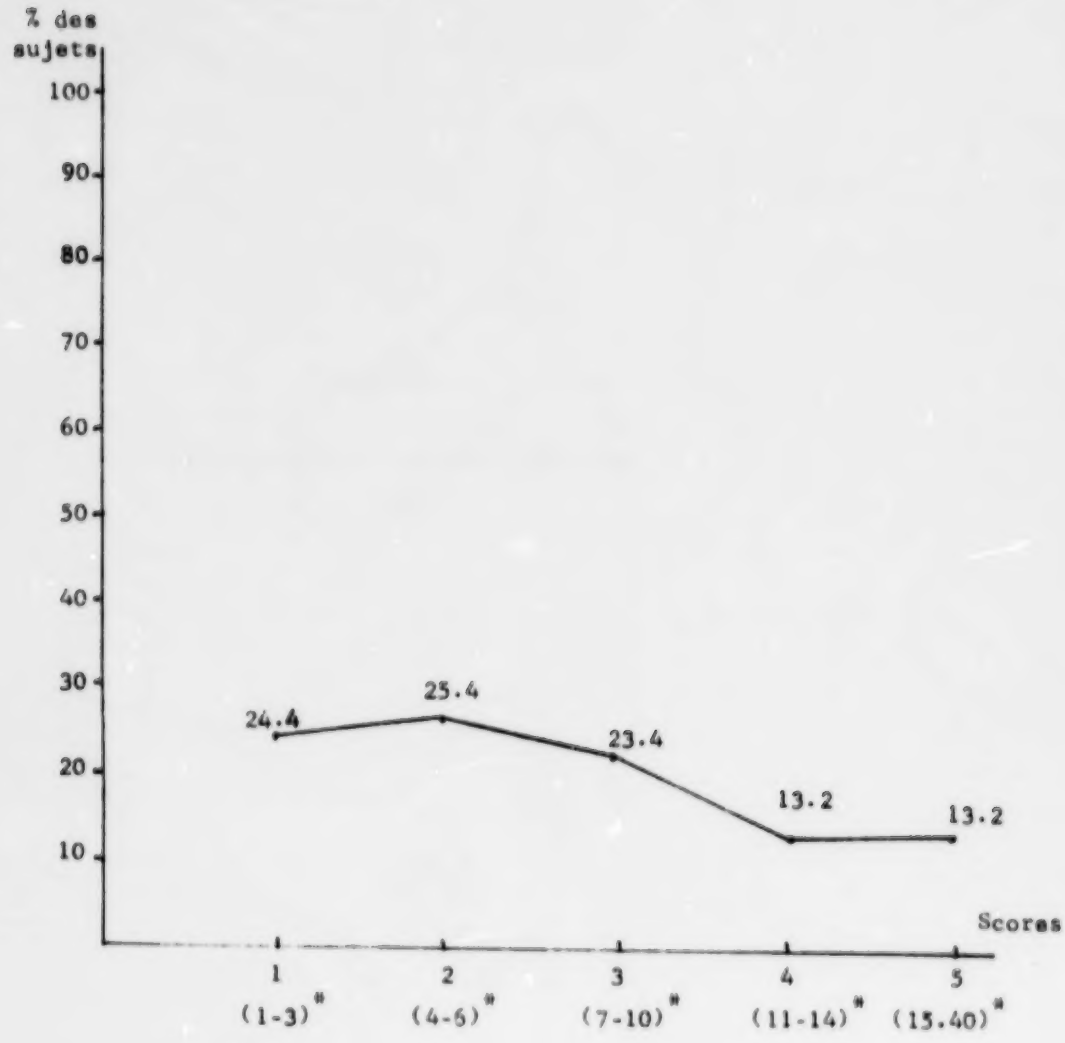
Tableau 9

Distribution de fréquence de l'indice de délinquance avant regroupement

Cote	Nombre de sujets	%
1	146	4.8
2	290	9.4
3	313	10.2
4	281	9.2
5	282	9.2
6	218	7.1
7	224	7.3
8	190	6.2
9	184	6.0
10	133	4.3
11	128	4.2
12	104	3.4
13	101	3.3
14	72	2.3
15	64	2.1
16	64	2.1
17	33	1.1
18	49	1.6
19	37	1.2
20	27	.9
21	24	.8
22	20	.7
23	12	.4
24	9	.3
25	4	.1
26	10	.3
27	7	.2
28	11	.4
29	5	.2
30	6	.2
31	6	.2
32	3	.1
33	2	.1
34	3	.1
35	4	.1
36	1	.0
37	1	.0
38	0	.0
39	1	.0
40	1	.0
	3070	100%

Figure 7

Distribution en pourcentage à l'indice de délinquance, après regroupement



Mode: 2
Médiane:

* Valeurs prises par chacun des nouveaux scores avant le regroupement.

Chapitre III

Ecole, inadaptation et délinquance

I. L'engagement scolaire

L'engagement est un concept général, élaboré lors du premier chapitre et que recouvrent six (6) dimensions: performance scolaire, image de soi, réaction des professeurs, attitude face à l'école, aspirations et relations avec les professeurs. Ces dimensions seront analysées, grâce à des indices dont la construction a été décrite au chapitre précédent. Une matrice des corrélations (r de Pearsons) entre ces différents indices est présentée dans le tableau 10; une matrice plus détaillée des intercorrelations (Tau de Kendall) entre toutes les variables formant ces indices peut être consultée à l'appendice A.

Les coefficients obtenus varient entre .13 et .59. C'est l'indice de relation avec les professeurs qui est le plus faiblement associé avec tous les autres; en effet cet indice ne montre qu'un coefficient légèrement plus élevé que la moyenne des coefficients de la matrice; il s'agit de celui mesurant sa relation avec l'attitude face à l'école prenant une valeur de .287.

Le coefficient le plus élevé est celui entre performance et image de soi (.598); vient ensuite le coefficient mesurant l'association entre image de soi et attitude face à l'école (.451). Ces résultats sont d'ailleurs symptomatiques de la place prise par les trois indices en question dans l'ensemble de la matrice des intercorrélations. En effet, la performance, l'image de soi et l'attitude face à l'école ressortent comme étant les indices les plus fortement associés avec l'ensemble des composantes de l'en-

Tableau 10

Matrice des corrélations entre les indices d'engagement scolaire *

	Performance scolaire	Image de soi	Relation avec les professeurs	Attitude face à l'école	Réaction des professeurs	Aspiration
Performance scolaire	1.000					
Image de soi	.598	1.000				
Relation avec les professeurs	.138	.223	1.000			
Attitude face à l'école	.311	.451	.287	1.000		
Réaction des professeurs	-.244	-.301	-.166	-.341	1.000	
Aspiration	.322	.354	.175	.384	-.167	1.00

* r de Pearson, calculés avec 3070 sujets. toutes les corrélations significatives au niveau de .001.

gagement scolaire. Enfin, les indices de réaction des professeurs et d'aspiration scolaire présentent des corrélations moyennes avec l'ensemble des autres indices.

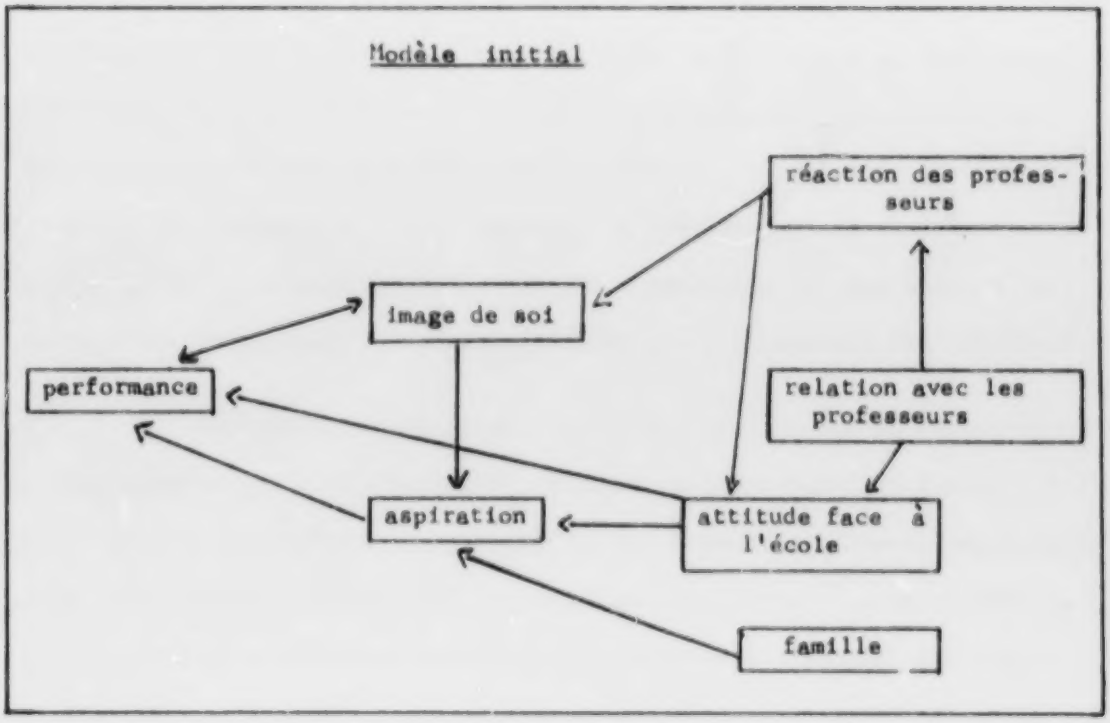
Ces résultats diffèrent partiellement de ceux que nous avions supposés lors de la revue des écrits, ce qui nous a amené à modifier le modèle d'interaction de nos dimensions. Nous nous contenterons ici de présenter ces deux (2) modèles, la discussion et les tentatives d'explication de ces différences se feront plutôt au fur et à mesure de l'analyse.

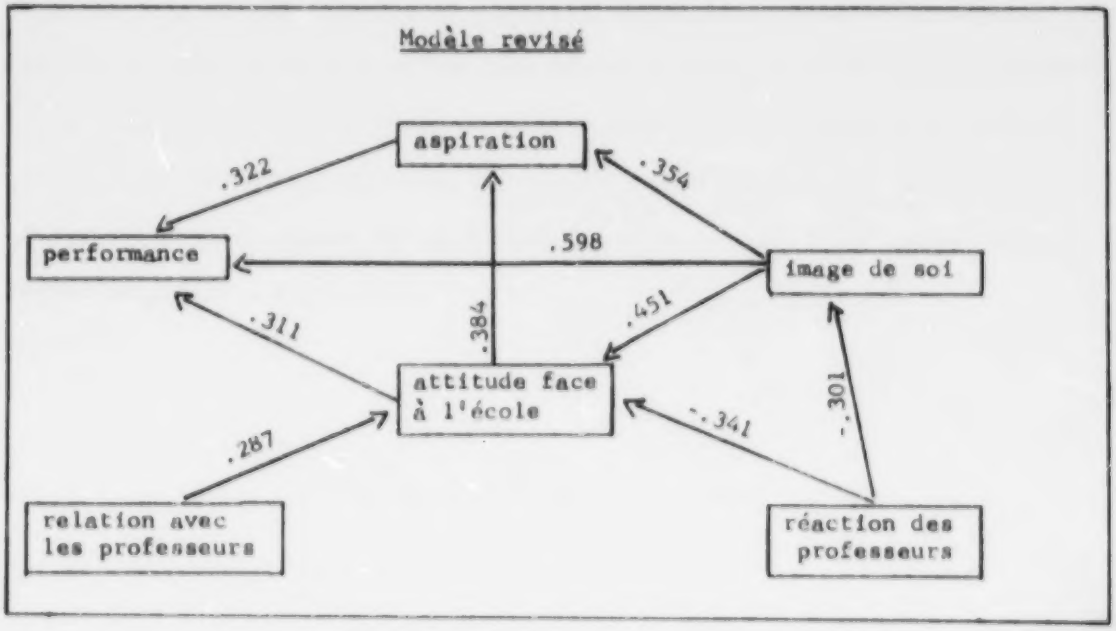
Voyons maintenant brièvement comment les différentes dimensions de notre modèle modifié, interagissent. La performance est influencée par l'attitude face à l'école (.311), par l'aspiration (.322) et par l'image de soi (.598). Cette dernière est aussi en relation avec l'aspiration (.354) et l'attitude face à l'école (.451); de plus, elle varie en fonction de la réaction des professeurs (-.301). Quant à l'attitude face à l'école, elle affecte le niveau d'aspiration (.384); de plus, elle est influencée par la relation avec les professeurs (.287) et la réaction des professeurs (-.341). Notons, enfin que nous n'avons retenu dans ce modèle que les relations entre les différentes variables dont les corrélations étaient supérieures à la moyenne des corrélations (.29) de l'ensemble de la matrice.

Une des caractéristiques importantes de ces résultats résident dans la faiblesse des corrélations de l'indice de relation avec les professeurs avec les autres indices. En effet, la revue des écrits permettait de supposer que la qualité relative de cette relation avait un effet direct sur

Schéma 1

La dynamique de l'engagement scolaire





l'engagement scolaire des adolescents, ceci devant se manifester de façon particulière au niveau de la performance, de la réaction des professeurs et de l'attitude face à l'école. Cette hypothèse ne semble pas se justifier dans au moins deux (2) de ces trois situations puisque nous obtenons des corrélations de (.138) et (-166) avec les indices de performance et de réaction des professeurs. Seule la relation avec l'attitude face à l'école semble un peu plus substantielle avec une correlation de .287 mais ce résultat n'en demeure pas moins moyen par rapport à l'ensemble des résultats.

A ceci certains répondront qu'il ne s'agit là que du reflet de l'organisation scolaire actuelle où, à cause du gigantisme des écoles et du système impersonnel qui y règne, il est presque totalement impossible pour les étudiants d'entretenir des relations suivies à l'un ou l'autre de leurs professeurs. Pour que cet argument constitue une réponse valable à ce problème, il faudrait alors être en mesure d'observer des différences importantes, en regard de cette variable, entre les étudiants du secteur public et ceux du secteur privé. Les écoles privées, à cause de leur population restreinte et de la supposée plus grande attention consacrée aux étudiants sont des lieux privilégiés pour l'apparition et le maintien de relations significatives entre étudiants et professeurs. Le tableau 11 présente les résultats obtenus.

Tableau 11

Comparaison, entre les secteurs public et privé, des corrélations entre l'indice de relation avec les professeurs et les indices de performance, attitude face à l'école et réaction des professeurs.

	Relation avec les professeurs	
	Secteur public	Secteur privé
Performance	.148	.022
Attitude face à l'école	-.151	-.133
Réaction des professeurs	.291	.149

Comme les résultats contenus aux tableau 11 le laissent entrevoir, la relation avec les professeurs ne semble pas avoir un impact marqué sur l'ensemble des indices d'engagement scolaire en ce qui concerne les étudiants du secteur privé; s'il est quelque part où cette influence soit de nature à s'exercer, ce serait plutôt auprès des étudiants du secteur public bien que là encore elle demeure relativement faible si on la compare à l'importance des autres indices.

Devant de tels faits, il faut alors s'interroger sur la perspective dans laquelle nous avions envisagé le rôle que la qualité des relations

avec les professeurs pouvait avoir dans la dynamique de l'engagement scolaire. On peut supposer que, dans les termes de Parsons & Shils (1962) le rôle du professeur en tant qu'"acteur-objet" est vu par les autres (les élèves en l'occurence) et par lui-même comme étant spécifique plutôt que diffus. A ce propos les auteurs définissent ainsi le rôle diffus:

> "..., les objets sociaux peuvent avoir une signification si étroite et clairement définie pour l'acteur-sujet que ce dernier ne se sente pas contraint de leur attribuer quelqu'autre qualité qui ne soit pas spécifiquement attendue dans la définition de la relation existant entre eux. Dans une telle situation nous disons que, la portée de la signification de l'objet pour l'acteur-sujet est spécifique" (p. 58)[1].

En d'autres termes, les étudiants attribuent un rôle bien défini, circonscrit à leurs professeurs; il semble de plus que la définition de ce rôle ne comprenne pas d'attentes particulièrement marquées en ce qui touche aux relations plus personnalisées. Dans un tel cas, les faibles corrélations que nous retrouvons entre l'indice de relation avec les professeurs et les autres indices du modèle d'engagement deviennent fort compréhensibles. De plus, il est plausible de supposer que des variables mesurant d'autres

---

[1] "..., social objects may have such a narrow and clearly defined significance for the actor-subject that the actor-subject does not feel obliged to grant them any thing that is not clearly called for in the definition of the relationship wich obtains between them. In this case we say that the scope of significance of the object for the actor-subject is specific."

aspects du rôle de professeur, telles la compétence, la facilité d'expression, etc..., auraient donné des résultats plus élevés.

Il est évident que pour un certain nombre d'étudiants une telle définition du rôle de professeur peut être par trop restrictive, mais ce choix se situe alors à un niveau différent que celui que nous venons d'envisager. En effet, selon Pearsons et Shils (1962) les fonctions ou dimensions du système d'action, (la variable spécificité-diffusion constituant l'une de ces fonctions) peuvent se situer à quatre (4) niveaux différents. L'analyse que nous avons présentée concernait un choix au niveau collectif par opposition à un choix au niveau de la personnalité. Les auteurs définissent comme suit les choix au niveau collectif en tant qu'aspects de la définition de rôle:

> "Les définitions des droits et des devoirs des membres d'une collectivité, lesquelles définitions spécifient les actions des personnes investies d'un rôle-donné et qui souvent, spécifient aussi que l'acteur devra montrer l'habitude de choisir un rôle ou l'autre de ces dilemmes" (p. 78)[1].

La situation observée est régie par des règles, correspondant à des impératifs et des perceptions des acteurs en tant qu'étudiants, ces étudiants constituant un groupe social défini, puisque la situation scolai-

---

[1] The definitions of rights and duties of the members of a collectivity which specify the actions of incumbents of roles, and which often specify that the performer shall exhibit a habit of choosing one side or the other of each of these dilemmas.

re et la dynamique qui s'y jouent s'inscrivent dans le cadre d'une orientation collective ("collectivity-orientation") par opposition à une orientation personnelle ("self-orientation"). Par contre, les étudiants, s'ils oublient le rôle défini par le contexte où ils évoluent peuvent fort bien attribuer une fonction diffuse à leur interaction avec le professeur ce faisant, ils en viennent à évaluer le professeur en d'autres termes que ceux définis par son rôle. Il s'agit alors d'un choix motivé par des dispositions personnelles, correspondant à un choix au niveau de la personnalité dont nous avons parlé auparavant. Mais nous croyons qu'une telle situation, bien que réelle, demeure peu pertinente puisqu'à notre avis, c'est le rôle d'étudiant qui a prépondérance sur tout autre rôle pouvant être joué par les acteurs dans le contexte scolaire.

Il est aussi important de considérer une seconde dimension inhérente à cette situation; Parsons & Shils (1962) parlent aussi de la dichotomie performance-qualité ("achievement" - "ascription") comme l'une des fonctions du système d'action. Les auteurs définissent la performance comme modalité de l'objet lorsque la priorité est accordée aux performances actuelles ou potentielles plutôt qu'aux attributs qui sont indépendants des performances spécifiques en question. L'école constitue à notre avis un milieu où le choix des fonctions de l'action est orientée vers la performance plutôt que vers la qualité. Nous verrons d'ailleurs plus loin comment la performance devient une finalité de l'engagement scolaire. En effet, le professeur mesure les performances de ses étudiants plutôt que leurs divers

attributs personnels. Par conséquent les étudiants (comme les professeurs d'ailleurs) ne perçoivent pas comme une obligation d'investir énormément au niveau de leur relation avec ces derniers, ceci ne faisant pas partie des attributions de leur rôle.

Puisque la performance constitue à notre avis, l'un des modes de définition du fonctionnement scolaire, voyons comment cette dimension de l'engagement scolaire s'articule avec les autres composantes de cette dernière. L'examen des résultats nous laisse croire que l'évaluation du travail de l'élève en terme de notes, de points, est le résultat d'une série de forces convergentes avant de devenir elle-même une source de variation des autres dimensions. Les résultats obtenus nous permettent d'identifier trois (3) composantes qui affecteront la performance; il s'agit de l'image de soi, de l'aspiration et de l'attitude face à l'école. Il est bien entendu qu'il ne s'agit pas là de relation à sens unique; en effet il est difficile de croire que la qualité de la performance n'est pas de nature à influencer sur l'image de soi par exemple. Mais, dans la perspective où l'on analyse le phénomène à un moment précis, hors du temps en quelque sorte, la dimension de temporalité essentielle à la compréhension des phénomènes de rétroaction, est impossible à appréhender; il faut alors tenter d'établir la prépondérance d'un phénomène par rapport à un autre bien que cette démarche relève de l'hypothèse plutôt que de la vérification.

Revenant à l'examen de la dimension performance, on constate la très forte relation qui existe entre cette dimension et l'image de soi (.598);

une si forte corrélation suppose une certaine congruence entre ces deux aspects de la performance, c'est-à-dire d'une part la performance réelle et d'autre part une performance idéale, représentant le potentiel réel de l'étudiant. Il y a donc peu de dissonance entre le moi étudiant vécu et le moi étudiant perçu, ce dernier demeurant fort près de la réalité. Bien que nous supposions que l'image de soi soit initialement une source de variation au niveau de la performance, ces deux variables en viennent rapidement à être quasiment inextricables, les résultats concrets forçant un réajustement constant du potentiel perçu.

Les deux autres dimensions influant directement sur la performance sont l'aspiration (.322) et l'attitude face à l'école (.311). Ces résultats vont dans le sens attendu, venant confirmer nos attentes initiales. Voyons d'abord comment s'articule la relation entre l'aspiration et la performance. D'une part l'aspiration de l'étudiant sert d'incitatif pour la poursuite de bonnes notes; en effet, dans le système scolaire actuel ce sont les notes qui déterminent de la possibilité d'accéder à des études supérieures; Johnson (1960) souligne d'ailleurs la différence qui existe à cet égard entre les niveaux primaire et secondaire:

> "Avant l'adolescence, tous les rôles d'une personne sont assignés et l'emphase est mise sur la qualité plutôt que la performance. Ceci est vrai même pour les premiers rôles scolaires... Mais, avec l'entrée à l'école secondaire, l'étudiant doit faire des choix importants en ce qui concerne

> son rôle occupationnel futur pour lequel l'emphase sera mise sur la performance plutôt que sur son âge" (p. 141) [1].

Il s'en suit qu'un étudiant désirant vraiment poursuivre ses études au C.E.G.E.P. ou à l'université devra tenir compte de cette réalité et porter une attention spéciale à la qualité de sa performance. Le manque d'aspiration a aussi des effets sur la performance: voici comment Frease (1972) perçoit cette relation:

> "Pour les garçons qui ne prévoient pas faire des études plus poussées, l'expérience de l'école secondaire s'accompagne d'une réduction de leur statut qui semble affecter grandement leur performance académique" (p. 144).[2]

L'attitude face à l'école est elle aussi de nature à affecter la qualité de la performance; comme le fait remarquer Hirschi (1972) l'attachement à une institution, l'expérience de sentiments positifs à son égard est une condition primordiale dans le respect des valeurs et des règles mises de l'avant par cette institution. Or, comme nous l'avons souligné précédemment la performance constitue l'une des modalités d'action de

---

[1] "Before adolescence, all one's role are ascribed, and the emphasis is on qualities rather than on performance. This is true even of early roles in school...Beginning in high school, however, one has to make important choices leding toward achieved occupational roles, in wich of course, the emphasis well be placed on performance and much less on age".

[2] For boys not going on to college the on set of high school is accompagned by status deprivation that appears to bite deeply in their scholastic achievement.

l'école. Il est donc plausible de croire qu'un élève ayant une attitude favorable à l'école valorisera la performance et de ce fait même tentera d'obtenir des notes satisfaisantes.

Il semble donc que ce soit les aspects très personnels de l'expérience scolaire de l'étudiant qui affectent la qualité de sa performance, la nature et la qualité de l'interaction entre l'élève et le professeur leur cédant le pas. A cet égard notre modèle suggère que c'est par le biais de l'attitude face à l'école et de l'image de soi que les dimensions de relation avec les professeurs et de réaction de professeurs agissent véritablement sur la performance. Un examen des corrélations partielles entre ces diverses dimensions permettra de voir dans quelle mesure cette prise de position est justifiée.

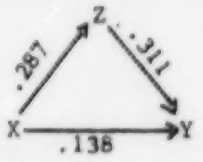
Les corrélations initiales entre la performance et la relation avec les professeurs (.138) ainsi qu'avec la réaction des professeurs (-.244) sont plus faibles que l'ensemble de nos résultats. Il serait pourtant intéressant de voir comment ces deux dernières dimensions se comporteront si l'on applique à ces relations certaines variables-test.

En premier lieu, l'examen portera sur les effets du contrôle de l'attitude face à l'école sur le lieu entre la performance et la relation avec les professeurs. En second lieu l'analyse est dirigée sur la relation entre la performance et la réaction des professeurs pour laquelle trois contrôles différents seront introduits; nous étudirons individuellement l'effet de l'attitude face à l'école et de l'image de soi pour finalement examiner leur effet conjoint.

Tableau 12

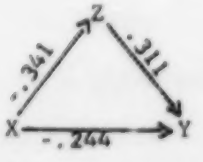
Corrélations partielles des indices de relation avec les professeurs et de réaction des professeurs avec l'indice de performance

X: relation avec les professeurs
Y: performance
Z: attitude face à l'école



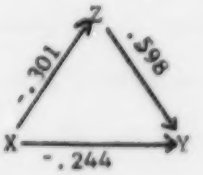
$r_{xy.z} = .05$ (1)

X: réaction des professeurs
Y: performance
Z: attitude face à l'école



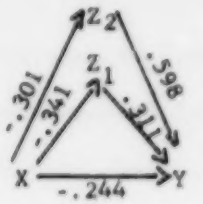
$r_{xy.z} = -.15$ (1)

X: réaction des professeurs
Y: performance
Z: image de soi



$r_{xy.z} = -.08$ (1)

X: réaction des professeurs
Y: performance
Z_1: attitude face à L'école
Z_2: image de soi



$r_{xy.z} = -.07$ (1)

---

1 Significatif à .001

L'examen des résultats confirme l'impression selon laquelle l'attitude face à l'école constitue une variable intervenant entre la dimension de relation avec les professeurs et la performance, pouvant s'illustrer de la façon suivante:

relation avec les professeurs ⟶ attitude face à l'école ⟶ performance

C'est donc par le biais de l'attitude face à l'école que la qualité de la relation avec les professeurs est de nature à affecter la performance; lorsque l'effet de l'attitude est retiré on constate que la corrélation, bien que toujours significative, a diminué de plus de moitié. C'est donc dire que l'attitude joue un rôle important dans cette relation bien qu'il ne soit pas unique; nous pouvons aussi croire à l'existence d'au moins une autre variable jouant un rôle comparable mais que nous n'avons pu isoler [1].

Les contrôles effectués sur la relation entre la réaction des professeurs et la performance donnent eux aussi des résultats intéressants. L'image de soi représente véritablement une variable intervenante dans la chaîne causale reliant la réaction des professeurs à la performance; en effet, le coefficient initial qui était de -.244 passe à -.08, permet d'être certain quant au type de relation en cause qui pourrait s'illustrer de la

---

[1] Rosenberg, M. (1968), The Logic of Survey Analysis, N.Y.: Basic Books, Chap. 3.

façon suivante:

réaction des professeurs ⟶ image de soi ⟶ performance

L'interprétation du résultat suite au contrôle de l'attitude face à l'école présente par contre de plus grandes difficultés. En effet, bien que l'on remarque une diminution notable du coefficient de corrélation lequel passe de -.244 à -.15, il n'en demeure pas moins que cette baisse est beaucoup moins remarquable que celle observée lorsque l'image de soi a servi de variable-test. Ceci laisse supposer que nous pourrions être en présence d'un autre type de relation qu'une relation intervenante, en l'occurence une relation conditionnelle. Ce doute grandit encore si l'on examine le résultat de l'effet conjoint de l'image de soi et de l'attitude face à l'école sur la relation entre la réaction des professeurs et la performance; en effet, le contrôle pour l'image de soi donnait une corrélation de premier ordre de -.08; la corrélation de second ordre, obtenue en ajoutant l'attitude face à l'école, est de -.07, soit une diminution de .01; ce qui représente un apport fort minime de cette seconde variable-test.

Une procédure d'élaboration logique semble ici tout à fait appropriée pour permettre de vérifier devant quel type de relation nous nous trouvons. Le tableau 13 présente les résultats obtenus.

Tableau 13

Tableaux croisés entre réaction des professeurs et performance en contrôlant pour attitude face à l'école

Z_1: attitude négative ou neutre		Réaction des professeurs			
		Aucune	Occasionnelle	Fréquente	Total
Performance	Faible	77 31.7%	126 32.7%	204 44.5%	407 34.5%
	Moyenne	126 51.9%	203 52.7%	204 44.5%	533 49.1%
	Forte	40 16.5%	56 14.5%	50 10.9%	146 13.4%
	Total	243 100%	385 100%	458 100%	1086 100%

Tau = -.109

Z_2: attitude positive		Réaction des professeurs			
		Aucune	Occasionnelle	Fréquente	Total
Performance	Faible	39 16.4%	58 20.5%	72 40.0%	169 24.1%
	Moyenne	131 55.0%	168 59.4%	75 44.7%	374 53.4%
	Forte	68 28.6%	57 20.1%	33 18.3%	158 22.5%
	Total	238 100%	283 100%	180 100%	701 100%

Tau = -.169

Tableau 13 (suite)

Tableaux croisés entre réaction des professeurs et performance en contrôlant pour attitude face à l'école

Z 3: attitude très positive		Réaction des professeurs			
		Aucune	Occasionnelle	Fréquente	Total
Performance	Faible	58 9.3%	69 15.8%	52 23.4%	179 14.0%
	Moyenne	326 52.2%	237 54.4%	121 54.5%	684 53.3%
	Forte	241 38.6%	130 29.8%	49 22.1%	420 32.7%
	Total	625 100%	436 100%	222 100%	1283 100%

Tau = -.154

L'examen des tableaux croisés, constitués pour les fins de l'analyse logique confirme l'hypothèse selon laquelle nous sommes en présence d'une relation conditionnelle. En effet nous voyons que la relation se maintient dans le cas d'une attitude positive ou très positive. Dans ce dernier cas ceci est moins clair, mais l'on peut malgré tout parler de variations bien qu'elles soient relativement faibles ceci étant dû au fait que fort peu d'étudiants (14%) obtiennent de faibles notes. Par contre la relation diminue substantiellement dans le cas d'attitudes négatives ou neutres. L'examen des corrélations obtenues (Tau B) permet d'arriver à des conclusions similaires: la corrélation initiale entre la réaction des professeurs et la performance est de -.197, les corrélations pour la même relation lorsque

l'attitude est contrôlée sont respectivement de -.109, -.169 et -.154.

De tels résultats s'expliquent d'ailleurs assez facilement; lorsque l'étudiant affiche une attitude négative à l'école, la réaction punitive des professeurs ne changera probablement rien à sa situation; une telle réaction n'est pas de nature à l'affecter puisqu'il n'est pas engagé activement dans la vie scolaire. Par contre lorsqu'un étudiant aime l'école, s'y sent bien, il est probable que les conduites des professeurs pourront l'affecter puisque ces dernières ont de l'importance à ses yeux.

Avant d'être confronté avec des données empiriques nous avions supposé que la performance constituait le coeur, le centre de toute la dynamique de l'engagement scolaire. Nous avons pourtant dû réajuster notre perception de cette même dynamique en tenant compte des résultats empiriques qui nous ont amenés aux conclusions suivantes:

La performance ne constitue pas l'élément central de l'engagement scolaire, elle en est plutôt l'aboutissement; en effet c'est vers celle-ci que convergent les différents aspects de l'expérience scolaire de l'étudiant, que cette influence se fasse sentir directement dans le cas de l'attitude face à l'école, de l'image de soi et de l'aspiration, ou indirectement pour la relation avec les professeurs de la réaction des professeurs. De plus il ne s'agit pas d'effets indépendants mais bien d'une conjonction d'éléments dynamiques qui amènent un réajustement constant. Ajoutons qu'il serait aussi impensable de croire que la performance n'est qu'un aboutissement, qu'un produit final; au contraire elle réclame elle-

même une adaptation des autres composantes de l'engagement forçant des modifications dont elle est fonction. En d'autres termes, la performance n'est une finalité que dans la mesure où l'on considère la dynamique de l'engagement scolaire dans un temps donné.

Piaget (1964, 1967) explique de façon admirable comment un tel processus s'effectue. D'après l'auteur les modifications de l'univers aussi bien intérieur qu'extérieur de l'individu génère un besoin, satisfait grâce à un réajustement des actions en fonction des modifications en question. Ce processus de réajustement face au changement peut être décrit de la façon suivante:

> "On peut dire, ..., que tout besoin tend 1° à incorporer les choses et les personnes à l'activité propre du sujet, donc à "assimiler" le monde extérieur aux structures déjà construites et 2° à réajuster celles-ci en fonction des transformations subies donc à les "accomoder" aux aspects externes". (p. 14).

Ce processus d'adaptation à deux composantes, assimilation et accomodation, permet donc à l'individu de rétablir au niveau cognitif aussi bien qu'émotif un équilibre perpétuellement remis en jeu par l'arrivée de données nouvelles dans son univers. Ce modèle explicatif nous permet donc d'appréhender la façon grâce à laquelle les étudiants font face à des modifications des différents aspects de leur vie scolaire afin que chacune des composantes soient syntones les unes avec les autres.

Le rôle de clé de voûte qui avait été initialement assigné à la

performance est en réalité celui de l'attitude face à l'école. En effet, les données analysées montrent que c'est l'attitude face à l'école qui constitue le lien entre toutes les composantes de l'engagement scolaire; dans le schéma initial l'importance de cette dimension avait été sous-estimée. Mais en fait, réfléchissant sur la nature de cette mesure, il devient plus facile d'en appréhender le rôle. La dimension d'attitude mesure la composante subjective, très personnelle de l'expérience scolaire de l'élève. Elle pourrait donc être définie comme une variable-synthèse, résumant et pondérant pour les expériences aussi bien négatives que positives. Comme le fait remarquer McGuire (1969) l'une des fonctions des attitudes est de "donner un manuel pratique et simplifié des conduites appropriées face à des objets spécifiques"[1]. Un examen un peu plus détaillé de la dynamique en jeu peut s'avérer intéressant.

Notons en premier lieu que l'attitude face à l'école est influencée par l'image de soi, la réaction des professeurs et la relation avec les professeurs. Comment ces dimensions, relevant d'aspects fort différents de l'expérience individuelle, sont-elles de nature à favoriser un plus grand attachement à une institution telle que l'école, à une attitude plus positive? Parsons (1951) apporte à notre avis, des éléments susceptibles de répondre à cette question:

---

[1] "..., is to give a simplified and pratical manual of appropriate behavior toward specific objects" p. 158.

> "La mise en place d'une sensibilité face aux attitudes d'approbation ou d'estime, externes aussi bien qu'externes, est l'un des prérequis fondamental d'une socialisation adéquate de l'individu et constitue l'élément central de sa motivation à la conformité" (p. 264) 1.

Les trois dimensions en cause rencontrent à notre avis les critères de définition de Parsons; en effet l'image de soi peut être définie comme une attitude d'estime intériorisée, la relation avec les professeurs comme une attitude d'estime externe. Finalement la réaction des professeurs symbolise la désapprobation , une désapprobation externe puisqu'elle vient des autres. Le fil d'Ariane étant trouvé, il devient plus facile de comprendre pourquoi le rôle de ces trois dimensions sur l'attitude face à l'école ou d'attachement à l'école, constitue un prérequis à la conformité, comme l'a souligné Hirschi (1971).

En plus d'être le produit d'une série d'influences, comme nous venons de le voir, l'attitude face à l'école est aussi une source de variation pour l'aspiration ainsi que pour la performance. L'attitude face à l'école, symptôme de l'engagement de l'élève face au monde scolaire, suppose qu'implicitement l'on prenne position face aux buts explicites poursuivis par l'école; ces buts ne sont autres que l'acquisition de connaissance générale d'une part et la préparation pour l'entrée sur le marché

---

1 The establishment of sensitivity to attitudes of approval and esteem again both external and internal, is one of the most fundamental requirements of adequate socialization of the individual and serves as the central core of his motivation to conformity.

du travail, laquelle suppose la maîtrise de techniques plus spécialisées, propres à un métier quelconque. Ceci étant, il est plausible de croire que la qualité de la performance ainsi que le niveau d'aspiration de l'étudiant est en autres choses, fonction de la qualité de l'attitude face à l'école.

Résumant brièvement les principaux aspects de la dynamique de l'engagement scolaire, nous avons vu que les rôles de nos principaux acteurs, en l'occurence les étudiants et les professeurs avaient un caractère spécifique s'inscrivant dans le cadre d'une orientation collective où la performance par opposition à la qualité ("achievement" vs "ascription") constitue la base d'évaluation du fonctionnement de chacun. Ces trois caractéristiques définissant les modalités d'action au sein de l'école régiront en partie les différentes composantes de l'expérience scolaire. Il devient alors plus aisé de comprendre le moindre rôle joué par la qualité des relations avec les professeurs tout aussi bien que l'importance accordée à la performance, symbole de réussite scolaire.

De plus nous avons vu que l'image de soi, sorte de performance idéalisée, bien qu'elle soit souvent oubliée, était un rouage essentiel dans le bon fonctionnement de l'élève à l'école. Finalement rappelons que l'attitude face à l'école de chaque étudiant est un véritable baromètre, mesurant le niveau d'engagement de chacun, ce dernier constituant une donnée essentielle à la réussite dans quelque activité que ce soit.

II. Engagement et inadaptation scolaire

Cette seconde section de l'analyse portera sur les relations existant entre l'engagement scolaire, à travers ses différentes composantes, et l'inadaptation scolaire. Comme on aura pu s'en rendre compte lors de la description de l'indice d'inadaptation[1], cette dernière est conçue d'un point de vue strictement comportemental et appréhendée dans le contexte quotidien de l'école. Dans cette perspective, les comportements que l'on définit comme inadéquate, déviants ou inadaptés sont perçus comme étant des réponses tangibles à un malaise, un dysfonctionnement dans le milieu de vie.

Le schéma qui suit, illustre les principales relations entre les différentes composantes de l'engagement scolaire et l'inadaptation scolaire. Il est précédé d'un tableau présentant les corrélations entre les indices d'engagement scolaire et les indices d'inadaptation scolaire et de délinquance; ce sont ces résultats qui ont servi de point de départ pour la constitution du schéma ci-haut mentionné. Toutes les dimensions d'engagement étaient en relation avec l'inadaptation mais nous n'avons retenu que celles présentant des coefficients supérieurs à la moyenne.

Comme on pourra le constater ce schéma présente certaines différences avec le schéma précédent qui concernait exclusivement les composantes

---

[1] Voir le chapitre de méthodologie, p. 67.

Tableau 14

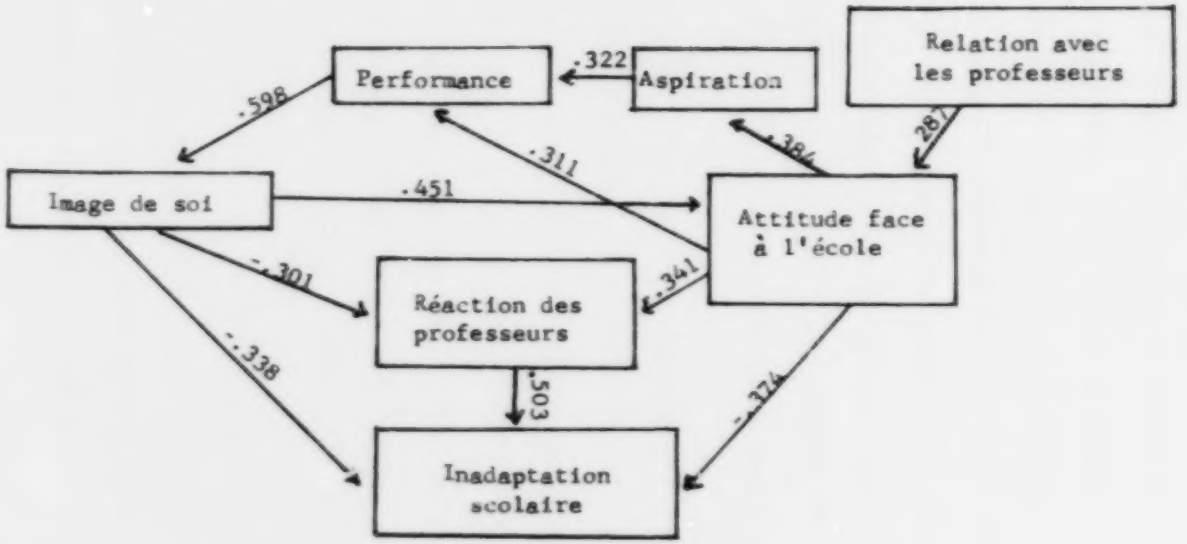
Matrice des corrélations (1) entre les indices d'engagement scolaire et l'indice d'inadaptation scolaire

	Inadaptation scolaire
Performance	-.2548
Image de soi	-.3385
Relation avec les professeurs	-.1421
Attitude face à l'école	-.3749
Réaction des professeurs	.5033
Aspiration	-.1865

(1) Corrélation r de Pearson; avec 3070 sujets; significatives à .001

Schéma 2

Dynamique d'interaction entre l'engagement
et l'inadaptation scolaires



de l'engagement scolaire. Ces changements s'expliquent par l'introduction de la dimension d'inadaptation qui ne constitue pas une simple addition aux données déjà existantes; nous nous trouvions initialement devant un modèle mettant l'accent sur la conformité. La présence de l'inadaptation dans cette seconde étape de l'analyse exige par conséquent, un réajustement de bon nombre de données puisque sa présence teinte d'une toute autre coloration l'univers scolaire de l'adolescent. Dans cette perspective, certaines composantes perdent de leur prépondérance au profit d'autres dimensions, l'interaction entre chacune d'elles se modifiant par le fait même.

L'inadaptation sera donc directement influencée par la réaction des professeurs, l'image de soi et l'attitude face à l'école. La réaction des professeurs se modifiera sous l'effet de l'image de soi et de l'attitude face à l'école. Cette dernière joue sur le niveau d'aspiration et la qualité de la performance; de plus elle est influencée par la qualité de la relation avec les professeurs et l'image de soi. Quant à la performance, elle varie sous l'effet de l'aspiration et modifie l'image de soi.

Comme nous l'avions fait remarquer en présentant l'analyse de l'engagement scolaire, une telle représentation de la réalité pose un certain nombre de problèmes et pourra même susciter certaines critiques. Il demeure pourtant impossible de satisfaire entièrement à ces objections à cause du manque de perspective temporelle. Il ne faudra donc pas y voir la négation de certaines influences réciproques, existant certainement entre plusieurs de ces dimensions, mais bien la prise de position apparaissant comme la

plus plausible dans les circonstances.

La réaction des professeurs dans notre modèle d'interaction occupe une place très importante; la réaction peut à la fois être envisagée comme symptôme et comme cause d'inadaptation. Quoique une telle dualité de fonction puisse appara[illegible] ambigüe à première vue, ces deux rôles n'existent cartes pas l'un sans [illegible]utre. La réaction, conçue ici comme un ensemble de mesures disc'plinaires est symptôme, lorsqu'elle apparaît à la suite d'un mauvais fonctionnement de l'élève dans la classe ou à l'école. Elle est aussi cause, puisque fort souvent, elle provoque chez l'étudiant un réajustement de ses prises de position qui ne vont pas toujours dans la direction souhaitée.

Schafer (1972) illustre bien les conséquences possibles des sanctions imposées par l'école:

> "..., malgré que les sanctions hautement coercitives et dégradantes aient pour effet immédiat de faire diminuer la fréquence des comportements déviants, à long terme il est probable qu'elles provoqueront une plus grande détérioration de l'engagement scolaire de l'étudiant et un éloignement plus marqué du personnel des normes et des idéaux scolaires" (p. 158) [1].

---

[1] ..., while sanctions which are highly coercive or degrading may have the immediate outcome of curbing deviant behavior, in the long run it is likely that their result will be further deterioration of the student's educational commitment further alienation from school personnel, ideals, and norms.

La réaction des professeurs joue donc un rôle central dans le processus d'apparition et de maintien des comportements inadaptés. Une telle constatation ne rend compte que de l'épiphénomène sans pour autant résoudre deux interrogations fondamentales; d'une part qu'est-ce qui pousse les professeurs à user ainsi de leur autorité de façon parfois abusive, comme le faisant remarquer Schafer (1972)? D'une part, pourquoi une telle réaction est-elle susceptible de cristalliser un dysfonctionnement déjà existant chez l'élève, lequel se traduit sous forme de comportements inadaptés?

En parlant du processus d'identification et de la vulnérabilité des individus à certains types d'attaques dirigées contre des rôles sociaux dont ils sont investis, Lofland (1969) apporte les éléments de réponses à ces questions.

> "A cause de la symbolisation, et de l'identification de soi comme étant un certain type de personne, la menace parmi les humains sociaux prend un caractère spécial... Comme nous l'avons noté, toutes les catégories d'identité spécifient des standards définissant ce qui constitue des conduites acceptables à l'égard de cette catégorie, et des actions, elles aussi acceptables, de la part de cette catégorie; ceci forme le "sens" de la catégorie. Si et quand les conduites (à l'égard de) et les actions (de la part de) deviennent problématiques, la peur, les réactions défensives et la capacité pour des corrections réactives augmentent... La menace en vient donc à être reliée à ces situations qui ne permettent pas la perte de

> l'acceptabilité ou du prestige reliés au statut d'une des catégories dont la personne est membre" (p. 45) 1.

Les conduites ou attitudes inacceptables de certains étudiants placent donc le professeur dans une situation où l'autorité et le prestige, attachés à ce rôle spécifique qu'il joue dans l'univers social qu'est la classe, se trouvent menacés. La crainte de voir s'éroser ces deux composantes fort importantes de son rôle professoral, suscite des réactions ayant pour but de faire cesser ces conduites menaçantes et de restaurer son autorité. Wickman (1974) souligne d'ailleurs que les réactions des professeurs aux comportements-problèmes de leurs élèves sont directement fonction des effets de ces comportements sur les professeurs eux-mêmes.

> "Les problèmes qui transgressent l'autorité ou les règles morales des professeurs ou qui affectent leurs méthodes pédagogiques sont perçus par ceux-ci comme étant plus sérieux que les problèmes qui ne touchent que le bien-être de l'enfant" (p. 37)[2].

---

[1] Because of symbolization and because identification of self in terms of being a certain kind of person, threat among social humans takes a special character. As noted, all categories of identity specify standards of what is appropriate treatment toward, and action in the part of, the category. These form the meaning of the category. If and when treatment and action are made problematic, fear, defensiveness and the capacity for reactive correction are aroused... Threath can thus become attached to occurences which forbade loss of prestigious and proper occupency of one's categories.

[2] Those problems which transgress the teachers' moral sensitivities and authority or which frustrate their immediate teaching purposes are regarded as relatively more serious than problems which affect for the most part only the welfare of the individual child.

Tentons maintenant de répondre à notre seconde question qui touchait à l'effet des réactions des professeurs sur la conduite des étudiants.

Cet effet peut prendre deux directions majeures: d'une part les sanctions peuvent faire disparaître ou à tout le moins diminuer à un niveau acceptable les comportements disruptifs des élèves à qui elles s'adressent. L'on peut supposer que ceci soit le cas de la majorité des écoliers; en effet, tous et chacun à un moment ou à un autre font l'objet de réprimandes, sans pour autant qu'il y ait de suites regrettables à ces incidents. Mais, pour un certain nombre d'entre eux ces punitions déclenchent un processus d'enlisement dans des attitudes de plus en plus négatives qui se traduisent par des actes de rébellion ouverte. Reprenant les termes de Lofland, la perte de prestige provoque des réactions défensives; or, les seules réactions qui soient à leur disposition sont souvent de nature inadéquate. Comme le note Lorber (1966) ces mauvaises conduites représentent possiblement le seul moyen pour l'élève d'obtenir de l'attention lorsque ces problèmes de fonctionnement lui ont fait perdre l'estime de ses professeurs ou de ses camarades.

> "Nous prenons pour acquis que l'enfant socialement inefficace poursuivra toute activité de nature à lui procurer l'attention qu'il recherche. Les conduites perturbantes susceptibles d'attirer l'attention permettent, du moins superficiellement et de façon temporaire, à apaiser ses besoins personnels; elles peuvent aussi simplement constituer un moyen d'expression pour communiquer les

> insatisfactions ou frustrations dont il souffre à cause de son échec auprès de ses pairs". (p. 361) [1]

Cet échec auprès de ses pairs dont parle Lorber, n'est souvent que le reflet d'un échec beaucoup plus global de sa vie scolaire; il traduit généralement une incapacité ou à tout le moins de très grandes difficultés, à faire face aux exigences académiques quotidiennes. Comme le souligne Hobbs (1975), les comportements inadaptés traduisent souvent une incapacité de la part des individus à répondre adéquatement aux diverses demandes des personnes en autorité. Il est plausible de supposer que ces difficultés se manifestant en premier lieu au niveau de la qualité de la performance, provoqueront en plus de leur effet sur l'inadaptation, une détérioration de leur image de soi, laquelle à son tour ne fera que susciter d'autres comportements indésirables. Frease (1972) illustre bien la dynamique en cause.

> "A cause de l'évaluation négative que des personnes significatives font de l'étudiant et à cause des preuves "objectives" de son échec académique, l'étudiant en vient à revêtir une image spoliée de lui-même. Il accepte de se concevoir comme un raté. Mais, la plus grande partie de l'effet de cet échec académique semble toucher une autre dimension de l'image de soi - la

---

[1] It is contended that the socially ineffective child continues any overt activities that receive the social attention he is seeking. Behavior of a descriptive, attention-seeking nature serves at least superficially and temporarily, to appease his ego needs or simply functions as a means for his expression of the dissatisfactions and frustrations he suffers as a result of his social factures with his peers.

> tendance qu'a l'élève à intérioriser le rejet social implicite à son statut et à souffrir les douleurs aussi bien d'une estime de soi diminuée que du rejet de lui-même" (p. 134) [1].

La performance est donc d'une importance capitale dans le maintien de l'acceptation de soi dans un rôle d'étudiant. Une mauvaise performance constitue une menace puisqu'elle implique une perte possible sur différents fronts, entre autres l'estime de soi comme le soulignait Frease (1972) mais aussi le respect de la part des camarades de classe, des professeurs et parfois même des parents. Or, ce danger s'il persiste, exige une réponse quelconque de la part de l'étudiant, qui se doit de réagir, une telle situation de rejet de soi pouvant difficilement être tolérée très longtemps.

C'est dans des actes déviants que l'élève le plus souvent trouvera une solution à ce problème. Comme le souligne Lofland (1969), "les actes déviants sont, avec une fréquence disproportionnée, les réponses les plus rapides et efficaces à des menaces très proches, à tout le moins à court terme" (p. 53)[2].

---

[1] Because of the negative evaluation given the student by significant other, and because of "objective" evidence of his academic failure, the student takes on a spoiled self identity. He accepts a conception of himself as a failure. But much of the impact of academic failure appears to be along another dimension of self-image. The tendency for the student to internalize the social rejection implicit in his status and suffer the pains of both lowered self-esteem and self-rejection.

[2] Deviant acts maybe, with disproportionate frequency, the quickest, most effective, most efficient reponses to proximate threats, at least in the short run.

De plus, ces actes déviants ne sont généralement pas accidentels mais s'inscrivent dans le cadre d'un système de valeurs et d'attitudes, modifiées par ces mauvaises expériences à caractère hautement négatif. Frease (1972) poursuivant son explication montre les conséquences possibles de ces attaques.

> "Ces attaques envers l'image de soi du déviant peuvent être considérées comme une condition vitale à la montée d'un système de valeurs rebelle de la part des étudiants. L'estime de soi est restaurée par la participation dans un système qui permet à l'étudiant de rejetter ses attaquants plutôt que lui-même" (p. 134) [1].

Nous verrons plus loin comment ce système dont parle Frease prend souvent la forme d'un "acting out" délinquant plus ou moins grave et persistant.

Le calcul de la corrélation entre la performance et l'inadaptation en contrôlant pour l'image de soi nous permettra de vérifier dans quelle mesure la séquence que nous avons supposée correspond à la réalité.

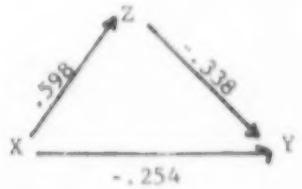
---

[1] These attacks on the offender's self-image can be taken as a vital condition giving rise to the rebellous student value systems self- esteem is restored by participating in a system that enables the student to reject his rejectors rather than himself.

Tableau 15

Corrélation partielle entre la performance et l'inadaptation scolaire avec l'image de soi comme variable-test

X: performance
Y: inadaptation scolaire
Z: image de soi



$r_{xy.z} = -.069$

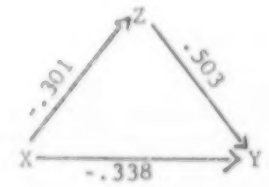
Nous sommes donc en présence d'une relation d'intervention, l'image de soi faisant le pont entre la performance et l'inadaptation.

En plus de ce rôle que joue l'image de soi dans cette dynamique où les pressions vers la performance et de façon plus globale, la menace de perte de son statut, poussent l'étudiant à commettre des actes déviants, y-a-t-il d'autres routes, d'autres composantes susceptibles d'augmenter la probabilité d'apparition de comportements inadaptés? Dans notre schéma d'analyse nous avons supposé que l'image de soi influera probablement sur la réaction des professeurs laquelle est en relation directe avec l'inadaptation scolaire. Les résultats du calcul d'une corrélation partielle se trouve au tableau 16.

Tableau 16

Corrélation partielle entre l'image de soi et l'inadaptation scolaire avec la réaction des professeurs comme variable test

X: image de soi
Y: inadaptation scolaire
Z: réaction des professeurs



$r_{xy.z} = -.226$

La corrélation passe donc de -.338 à -.226 ce qui constitue une diminution sensible; nous pouvons donc croire à un effet certain de la réaction des professeurs sur la relation entre l'image de soi et l'inadaptation. Nous ne sommes pourtant pas en mesure de déterminer de quelle type d'influence il s'agit. Le tableau 17 présente les données agencées de façon à permettre une élaboration logique.

Bien que les résultats ne soient pas aussi probants qu'on pourrait le souhaiter, nous croyons être en présence d'une relation conditionnelle.[1] L'effet du contrôle de la réaction des professeurs se fait sentir pour les trois degrés de cette réaction, mais cet effet est plus prononcé lorsque nous examinons le cas de la réaction de faible intensité. Ceci d'ailleurs peut

---

[1] A cet effet, Rosenberg (1968) prend une position bien précise, s'éloignant des exigences classiques de définition de la relation conditionnelle. Il définit de la façon suivante le rôle de la relation conditionnelle: "Conditional relationships may thus provide a more complete causal analysis by stipulating the necessary conditions under which the determinative factors make their effects felt", p. 145.

Tableau 17

Tableaux croisés entre les dimensions d'image de soi et d'inadaptation scolaire en contrôlant pour la réaction des professeurs

Z_1: absence de réaction	Image de soi	Mauvaise ou moyenne	Bonne ou très bonne	Total
Inadaptation	Absente ou faible	262 68.9%	606 83.5%	868 78.5%
	Moyenne ou forte	118 31.1%	120 16.5%	238 21.5%
	Total	380 100%	726 100%	1106 100%

Tau = -.167

Z_2: rare réaction	Image de soi	Mauvaise ou moyenne	Bonne ou très bonne	Total
Inadaptation	Absente ou faible	267 46.0%	303 57.9%	570 51.6%
	Moyenne ou forte	314 54.%	220 42.1%	534 48.4%
	Total	581 100%	523 100%	1104 100%

Tau = -.119

Tableau 17 (suite)

Tableaux croisés entre les dimensions d'image de soi et d'inadaptation scolaire en contrôlant pour la réaction des professeurs*

Z 3: réaction fréquente ou très fréquente	Image de soi	Mauvaise ou moyenne	Bonne ou très bonne	Total
Inadaptation	absente ou faible	102 18.3%	106 35.1%	208 24.2%
	Moyenne ou forte	456 81.7%	196 64.9%	652 75.8%
	Total	558 100%	302 100%	860 100%

Tau = -.187

* Corrélation initiale, Tau = -.239

s'expliquer facilement; les premières mesures disciplinaires sont celles les plus susceptibles, comme nous l'avons vu précédemment, de faire pencher la balance d'un côté ou de l'autre. Dans les deux autres situations, l'effet de la réaction sur la relation initiale se fait sentir mais plus faiblement la corrélation initiale passant de -.239 à -.167 (Z_1) et -.187 (Z_3).

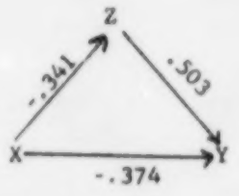
Le dernier élément important de notre modèle est représenté par l'attitude face à l'école. Cette dernière est en relation, entre autres, avec la réaction des professeurs et avec l'inadaptation. Comme nous l'avons vu précédemment une attitude positive est une condition nécessaire à toute forme d'intégration adéquate à un quelconque milieu de vie. Son absence est de nature à susciter des réactions punitives; elle est aussi fort souvent le prélude à des comportements déviants. Mais la réaction des professeurs représente-elle le point de liaison, la seule voie entre l'attitude de l'étudiant et l'inadaptation? Le calcul de la corrélation partielle devrait permettre de répondre à cette question. (Voir tableau 18.)

Le coefficient passant de -.374 à -.250, l'on peut difficilement affirmer qu'il s'agit là d'une relation d'intervention; une analyse logique nous permettra probablement de voir si tel est le cas ou si nous ne sommes pas plutôt en présence d'une relation conditionnelle. Les données nécessaires à cette analyse sont exposées au tableau 19.

Tableau 18

Corrélation partielle avec l'attitude face à l'école et l'inadaptation avec la réaction des professeurs

X: attitude face à l'école
Y: inadaptation scolaire
Z: réaction des professeurs



$r_{xy.z} = -.250$

Tableau 19

Tableaux croisés entre les dimensions d'attitude face à l'école et d'inadaptation scolaire en contrôlant pour la réaction des professeurs

Z_1: absence de réaction		Attitude face à l'école			
		Négative ou positive neutre	Positive	Très positive	Total
Inadaptation scolaire	Absente ou faible	158 65.0%	173 72.7%	537 85.9%	868 78.5%
	Moyenne ou forte	85 35.0%	65 27.3%	88 14.1%	238 21.5%
		243 100%	238 100%	625 100%	1106 100%

Tau = -.182

Z_1: rare réaction		Attitude face à l'école			
		Négative ou neutre	Positive	Très positive	Total
Inadaptation scolaire	Absente ou faible	150 39.0%	145 51.2%	275 63.1%	570 51.6%
	Moyenne ou forte	235 61.0%	138 48.8%	161 36.9%	534 48.4%
		385 100%	283 100%	436 100%	1104 100%

Tau = -.224

Tableau 19 (suite)

Tableaux croisés entre les dimensions d'attitude face à l'école et d'inadaptation scolaire en contrôlant pour la réaction des professeurs *

Z_3: réaction fréquente ou très fréquente		Attitude face à l'école			
		Négative ou neutre	Positive	Très positive	Total
Inadaptation scolaire	Absente ou faible	72 15.7%	44 24.4%	92 41.4%	208 24.2%
	Moyenne ou forte	386 84.3%	136 75.6%	130 58.6%	652 75.8%
		458 100%	180 100%	222 100%	860 100%

T_{au} = -.217

* Corrélation initiale T = -.335

Les résultats obtenus dans les tableaux croisés, correspondant aux trois (3) conditions de l'indice de réaction des professeurs, sont assez difficiles à interpréter puisque nous ne nous trouvons pas face à une situation classique. Il est impossible de déterminer de quel genre de relation il s'agit; ceci est dû à notre avis, à la complexité du modèle en cause, l'analyse statistique et l'élaboration logique la complétant, ne tiennent compte que de deux seules variables. Ceci demeure pourtant secondaire; en effet, les résultats n'entrent pas en contradiction avec l'enchaînement que nous avions supposé. On peut donc croire que l'attitude face à l'école entraînera des réactions punitives de la part des professeurs, lesquelles seront de nature à favoriser l'apparition ou le maintien de comportements déviants.

Somme toute, la déviance scolaire apparaît comme un mode d'adaptation aux difficultés que connaît l'étudiant en faisant face aux exigences quotidiennes. Elle résulte d'une combinaison de facteurs, eux-mêmes en interaction, et dont les mesures disciplinaires prises par les professeurs font foi.

III. Engagement et inadaptation scolaires: prélude à la délinquance

Cette dernière section sera consacrée à l'examen du rôle joué par l'engagement et l'inadaptation scolaire dans l'apparition de comportements délinquants. Mais avant de nous pencher sur cette question, il sera brièvement fait mention de la relation existant entre la déviance scolaire et une déviance ou délinquance beaucoup plus généralisée.

Nous avons obtenu une corrélation (r de Pearson) entre les indices d'inadaptation scolaire et de délinquance de .598; il s'agit là d'une forte corrélation si on la compare avec les résultats obtenus jusqu'à maintenant. C'est donc dire que les problèmes de comportement à l'école de certains adolescents, ne sont pas des actes isolés ou de petites incartades sans conséquences. Ils s'inscrivent dans un cadre beaucoup plus vaste, constituant des signes probants d'un malaise chez l'étudiant, ce malaise étant loisible de se manifester dans d'autres sphères d'activités moins circonscrites que ne l'est la classe.

Comme le souligne Villars (1972),

> "Toute situation doit être considérée non comme un accident isolé, comme une réalité ponctuelle localisée dans le temps, mais comme un moment dans une évolution" (p. 93).

De plus, il est permis de croire que l'inadaptation scolaire précède la délinquance, cette dernière marquant un pas en avant dans la désor-

ganisation des conduites individuelles. Comme le soulignent Elliott et Voss (1974) ainsi que Schafer et Polk (1972), la délinquance peut être vue comme un moyen de contrer les effets dévastateurs de l'échec scolaire sur l'estime de soi, la déviance scolaire étant le premier signe de cet échec.

Comme nous l'avons vu précédemment, la qualité de l'engagement scolaire de l'étudiant, lequel est une réalité composite et complexe, est de nature à susciter des comportements inadaptés au sein de l'école; d'autre part, nous avons aussi constaté que la délinquance n'est pas étrangère à cette déviance scolaire. Notre hypothèse sera donc la suivante; le désengagement scolaire, se manifestant à travers une détérioration des différents aspects de l'engagement scolaire, suscite l'apparition d'une série d'actes contrevenant aux différents réglements de l'école et dont le caractère peut être plus ou moins grave; on verra alors surgir une série de problèmes encore plus sérieux se concrétisant sous la forme d'actes délinquants, lesquels sont en quelque sorte le prolongement de l'inadaptation scolaire. Cette hypothèse peut être illustrée schématiquement de la façon suivante:

Désengagement scolaire ⟶ Indadpatation scolaire ⟶ Délinquance

En d'autres termes, il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'inadaptation scolaire est susceptible d'expliquer la forte réaction existant entre le désengagement scolaire et la délinquance. (On trouvera au tableau 20, les corrélations entre les indices d'engagement scolaire et

l'indice de délinquance). Le calcul des corrélations partielles dont nous trouvons les résultats au tableau 21 est susceptible de nous aider à répondre à cette question.

Tableau 20

Liste des corrélations[1] entre les indices d'engagement et d'inadaptation scolaire et l'indice de délinquance

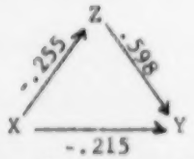
	Délinquance
Performance	-.2152
Image de soi	-.2784
Relation avec les professeurs	-.1565
Attitude face à l'école	-.3160
Réaction des professeurs	-.4633
Aspirations	-.1181
Inadaptation scolaire	-.598

[1] Corrélation r de Pearson; calculées avec 3007 sujets; significatives à .001.

Tableau 21

Corrélations partielles des indices d'engagement scolaire et de délinquance en contrôlant pour l'inadaptation scolaire

X: performance
Y: délinquance
Z: inadaptation scolaire



-.215

$r_{xy.z}$ = -.080

X: image de soi
Y: délinquance
Z: inadaptation scolaire

-.278

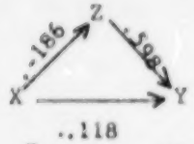
$r_{xy.z}$ = -.100

X: attitude face à l'école
Y: délinquance
Z: inadaptation scolaire

-.316

$r_{xy.z}$ = -.123

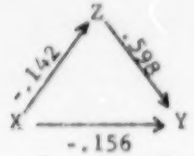
X: aspiration
Y: délinquance
Z: inadaptation scolaire



-.118

$r_{xy.z}$ = -.008

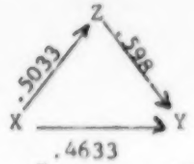
X: relation avec les professeurs
Y: délinquance
Z: inadaptation scolaire



-.156

$r_{xy.z}$ = -.061

X: réaction des professeurs
Y. délinquance
Z: inadaptation scolaire



.4633

$r_{xy.z}$ = .233

Dans chacun des cas nous voyons les corrélations diminuer au moins de moitié. Nous étions donc justifiés en supposant que la déviance scolaire joue le rôle de variable intervenante dans la relation entre le désengagement scolaire et la délinquance. Ceci constitue à notre avis, une constatation de première importance, et ce pour plus d'une raison.

En premier lieu, elle renforce l'hypothèse selon laquelle les expériences vécues par les adolescents durant les années à l'école sont de prime importance et qu'elles seront susceptibles d'influencer leur orientation et leur succès en tant qu'adultes. Voyons ce que disent Polk et Schafer (1972) à cet égard:

> "Dans la société techologique actuelle, l'école est devenue la gardienne du succès. La maîtrise d'une quelconque forme d'habileté devient le mécanisme de base dans l'obtention du succès. Par conséquent, la manière dont les individus fonctionnent à l'intérieur de l'institution ayant pour but de transmettre de telles habiletés apparaît comme un facteur de premier plan susceptible d'influencer l'acquisition d'un tel succès" (p. 22) 1.

Il est donc permis de croire que cette période de leur vie, si elle est enrichissante, gratifiante, a de bonnes chances de jouer un rôle

---

1 "In our present technologically oriented society, the school has become the gatekeeper of success. Possession of one or another set of formal skills becomes a basic mechanism for achievement of success. Thus, how well one does within the institution established to provide such skills comes to the fore as a factor influencing success achievement".

important dans leur fonctionnement en tant qu'adulte. Malheureusement pour tous ceux de qui ce n'est pas le cas, en plus d'handicaper leurs possibilités d'avenir, elle risque de provoquer des choix, volontaires ou non, menant à un éloignement social progressif.

La seconde remarque que nous désirons faire concerne le rôle joué par les manifestations d'inadaptation scolaire; ces dernières ne sont pas sans conséquences et il est essentiel qu'on leur accorde l'importance qu'elles méritent. Goldman (1961) en parlant du vandalisme à l'école, lequel faisait partie de notre échelle d'inadaptation, interprète de la façon suivante son importance.

> "... les actes de vandalisme à l'école peuvent indiquer que l'école, pour une raison ou une autre, ne remplit pas son rôle qui est de transmettre aux adolescents les valeurs sociales traditionnelles ou qu'elle fonctionne d'une façon à provoquer l'anxiété chez les étudiants. L'apparition de vandalisme peut être vue comme un signe indirect mais probant, que le programme, l'atmosphère à l'école ou les relations entre cette dernière et la communauté doivent être examinées" (pp. 221-222) 1.

Les comportements inadaptés sont donc des signes d'inconfort de la part de l'étudiant; ils représentent une solution inadéquate mais accessible

---

1 "... acts of vandalism in a school may be an indication that the school is somehow not fulfilling its role of transmitting conventional societal values to the young or is operating in such a manner as to produce anxiety in the students. The occurence of vandalism might be an indirect but potent hint that the curriculum, school morale, or the relations between school and community need to be exami. d".

aux difficultés rencontrés. D'après Nelson (1965) le rôle de l'école est crucial durant cette période décisive.

> "La réaction de l'école à des actes incommodants peut renforcer les patrons de conduites négatives, aidant ainsi à faire se réaliser la prophétie de "mauvais garçon" faites à l'égard de certains jeunes. Il est évident que les déviants furent rejettés du système par leurs pairs (....) et qu'ils furent tenus à l'écart des structures, services et gratifications relevant du contrôle des adultes" (p. 32) 1.

La réaction que cette déviance engendre est donc de prime importance et décidera possiblement du dénouement de la crise qui la soutend; elle devra donc, si on la veut efficace, tenir compte des problèmes l'ayant engendrée.

Somme toute, nous constatons que les expériences quotidiennes des étudiants au sein de la classe sont susceptibles d'engendrer des tensions ou d'exercer des pressions telles que ceux-ci auront recours à des comportements inadéquats, entrant en contradiction avec les normes prévalant à l'école. Cette inadaptation devient trop souvent le prélude à des transgres-

---

1 The school's reaction to disruptive actions may reinforce negative behavior patterns, thereby helping to fulfill the prophecy of "badness" for certain youth. Visibly deviant boys were rejected from the social system by their peers (....), as well as from the structures, services and rewards controlled by adults".

sions beaucoup plus graves qui pourront éventuellement handicaper les possibilités d'avenir de ces jeunes. Les expériences scolaires malheureuses ne sont donc pas étrangères à la délinquance.

Conclusion

Nous nous étions fixés trois objectifs dans l'accomplissement de ce travail. Il s'agissait en premier lieu de dégager les principales composantes de l'engagement scolaire et d'en élucider la dynamique. Suite à cette première démarche, nous devions tenter d'identifier les éléments de ce premier concept, susceptibles de provoquer l'apparition et le maintien de comportements inadaptés au sein de l'école, lesquels nous avons désignés sous le vocable d'inadaptation scolaire. Finalement nous désirions adjoindre à ces deux entités, la délinquance, élargissant ainsi la notion d'inadaptation scolaire pour inclure la gamme des comportements socialement inacceptables.

Voyons brièvement quelles ont été nos différentes constatations pour chacune des trois parties de cette analyse. Le concept d'engagement scolaire était composé de six (6) dimensions; il s'agissait de la performance, l'image de soi, l'attitude face à l'école, la relation avec les professeurs, l'aspiration et la réaction des professeurs. Malheureusement, la famille, qui avait préalablement été identifiée comme une importante dimension, n'a pu être incluse dans cette analyse à cause de la trop faible relation des énoncés susceptibles de la mesurer avec l'ensemble des autres indicateurs d'engagement scolaire.

Notons d'abord que la performance que nous avions supposée être le centre de cette dynamique, en est plutôt l'aboutissement. La performance est en fait un but, une finalité, étant influencée directement ou indi-

rectement par toutes les autres dimensions. Ceci ne veut pas dire pour autant que la performance n'ait aucune influence sur l'engagement de l'étudiant face à l'école, bien au contraire; il est plus que probable que les résultats des étudiants, qu'ils soient bons ou mauvais, auront des répercussions sur l'ensemble des composantes de leur vie scolaire. Mais, la perspective dans laquelle nous avons envisagé cette analyse ne nous permettait pas d'inclure la variable temps par le fait même la rétroaction s'en trouvait exclue. C'est donc avec ce schéma de référence bien spécifique que l'on se doit de juger l'ensemble des résultats présentés.

La seconde conclusion intéressante à laquelle nous soyons arrivés concerne le rôle joué par la relation entre professeurs et étudiants. Or, ce rôle est beaucoup moindre que ce que nous avions escompté. Cherchant les causes d'une conclusion assez inattendue et entrant en contradiction avec les idées ayant cours à ce sujet, nous en sommes venus à définir l'école à travers trois fonctions identifiées par Parsons et Shiels (1962) et qui nous permettraient de mieux saisir le pourquoi d'une découverte aussi surprenante.

L'école est une entité où la performance prend le pas sur la qualité; en d'autres termes, les étudiants seront jugés presqu'exclusivement sur leur rendement plutôt que sur des caractéristiques personnelles. De plus, leur rôle d'acteur-objet ainsi que celui des professeurs est spécifique par opposition à diffus, ce qui implique que les rapports entre chacun des groupes ou personnes impliqués sont restreints d'après les définitions

assez limitées concernant les attentes correspondant au rôle de professeur ou d'étudiant. Finalement, l'universalisme constituait le troisième déterminant de l'action permettant de cerner ou de caractériser les interactions des principaux acteurs au sein de l'école.

La troisième ligne de force de cette analyse concernait l'attitude face à l'école, cette dimension pouvant aussi être décrite comme une mesure d'attachement. L'attitude face à l'école joue le rôle de clef de voûte de cet échafaudage, étant à la fois source ou récepteur de toutes les influences. Cette constatation n'est pas si surprenante si l'on se rappelle l'importance qu'accorde Hirschi (1972) à l'attachement face aux personnes ou aux institutions; cet auteur expliquait en effet qu'une attitude positive est la condition indispensable à un fonctionnement acceptable que ce soit au sein de la famille, de l'école ou de tout autre groupe.

Ce modèle d'engagement scolaire que nous avons décrit et analysé pourrait être qualifié de modèle de conformité. L'introduction de l'inadaptation scolaire comme variable dépendante entraîne une réorganisation du modèle puisqu'il ne s'agit pas là simplement d'une nouvelle dimension, syntone à toutes les autres. C'est la réaction des professeurs qui devient alors l'élément central de l'engagement étant à la fois cause et symptôme de l'inadaptation. L'attitude face à l'école demeure toujours au premier plan avec l'image de soi, celles-ci influant sur l'inadaptation directement d'une part, mais d'autre part, par le biais de la réaction de professeurs.

L'inadaptation, mesurée exclusivement en termes comportementaux, représente d'après nous, une réponse bien qu'inacceptable en regard des normes officielles, adaptée à la situation de malaise, aux difficultés vécues par l'étudiant. Ces malaises sont en fait le fruit d'un dysfonctionnement, lequel se traduit par un désengagement progressif face aux différentes composantes de la vie scolaire. Une telle détérioration amène alors des gestes de la part de l'étudiant qui ont pour but de protéger ou de restaurer temporairement son estime de lui-même; ils peuvent aussi représenter les seules solutions à court terme qui soient disponibles, amenant par surcroît une gratification sociale importante, l'attention. En effet, les "ratés" ne peuvent obtenir l'attention grâce aux mêmes moyens que leurs confrères de classe réussissant bien; à brève échéance, ce besoin essentiel se trouve donc satisfait, constituant ainsi un bénéfice secondaire à leurs gestes peu acceptables.

Suite à cette analyse des relations entre l'engagement et l'inadaptation scolaires, nous incluions la délinquance juvénile comme seconde variable indépendante. Ayant constaté que toutes les dimensions de l'engagement scolaire étaient fortement corrélées avec l'indice de délinquance, ce dernier étant aussi en étroite relation avec l'indice d'inadaptation scolaire, nous passions à la vérification de notre hypothèse principale. En effet nous supposions que le désengagement scolaire constituait le premier pas sur le chemin de l'inadaptation scolaire, cette dernière ayant

de bonnes chances à plus ou moins long terme de s'élargir dans un ensemble de comportements délinquants.

Le calcul de corrélations partielles nous permit de conclure que tel était le cas, l'inadaptation scolaire jouant le rôle de variable intervenante entre l'engagement scolaire et la délinquance.

Les implications de ces différentes constatations sont importantes à notre avis, ne serait-ce que parce qu'elles ajoutent du poids au bien fondé de ceux qui s'inquiètent du sort réservé à certains jeunes au sein de nos écoles. En effet, l'école joue un rôle important dans le processus de socialisation des enfants et bien qu'elle remplisse adéquatement cette fonction dans la majorité des cas, il en est 'autres où, à cause des expériences frustrantes et des échecs dont elle est la cause, elle pousse les étudiants à chercher ailleurs des gratifications ou des compensations souvent illicites.

Appendice A

Matrice d'intercorrelations des énoncés avant sélection

Tableau

Matrice d'intercorrélations[1] des énoncés avant sélection[2]

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
* 1. Heures à faire des devoirs	1.000																					
2. Notes en mathématiques	.093	1.000																				
3. Notes en français	.095	.334	1.000																			
4. Echec à un cours	-.033	-.160	-.164	1.000																		
5. Notes capables d'obtenir	.094	.407	.374	-.198	1.000																	
6. A classer par rapport aux autres étudiants	.091	.391	.344	-.257	.406	1.000																
7. Faire son possible	.136	.163	.140	-.101	.146	.180	1.000															
8. Important ce que professeurs pensent	.071	.069	.092	-.059	.089	.095	.119	1.000														
9. Parler avec professeurs	.097	.056	.061	-.018	.112	.116	.061	.094	1.000													
10. Aimer l'école	.127	.185	.168	-.102	.202	.165	.202	.179	.128	1.000												
11. Important bonnes notes	.123	.166	.127	-.094	.189	...8	.292	.168	.101	.234	1.000											
12. Professeurs sur le dos	-.069	-.103	-.061	.089	-.115	-.114	-.182	-.068	-.026	-.185	-.176	1.000										
13. [illegible] en dehors de classe	-.038	-.113	-.110	.110	-.092	-.113	-.183	-.169	-.022	-.143	-.133	.231	1.000									
14. Mis à la porte d'école	-.005	-.030	-.035	.048	-.031	-.039	-.136	-.107	-.046	-.047	-.096	.165	.241	1.000								
15. Niveau d'étude souhaité	.095	.211	.211	-.172	.253	.254	.109	.059	.089	.203	.176	-.081	-.072	-.022	1.000							
* 16. Parents quand mauvaises notes	.003	.130	.139	-.120	.126	.189	.086	.049	.008	.047	.040	-.052	-.052	-.011	.044	1.000						
* 17. Parler avec parents de projets d'avenir	.068	.005	.048	-.019	.057	.047	.105	.058	.174	.121	.117	-.033	-.079	-.071	.035	-.003	1.000					
* 18. Parents félicitent	.050	.053	.049	-.045	.077	.077	.144	.019	.066	.103	.159	-.109	-.081	-.075	.054	-.019	.243	1.000				
* 19. Règlements sur heure d'arrivée	.060	-.044	-.058	.018	-.011	-.025	.062	.048	.017	.055	.082	-.025	.029	-.001	.074	-.004	.052	.093	1.000			
* 20. Indice de statut économique	-.345	-.101	-.104	.041	-.091	-.093	.000	-.035	-.037	-.041	-.021	-.018	.036	.018	-.185	-.015	-.000	-.049	-.071	1.000		
21. Indice d'interruption scolaire	-.125	-.151	-.113	.165	-.152	-.162	-.368	-.177	.000	-.242	-.224	.319	.278	.080	-.119	-.066	-.043	-.153	-.101	.040	1.000	
22. Indice de délinquance	-.083	-.119	-.130	.135	-.124	-.116	-.177	-.142	-.007	-.220	-.134	.212	.217	.091	-.060	-.040	-.88	-.108	-.027	.016	.459	1.00

1. Tau de Kendall

2. Les énoncés marqués d'un astérisque (*) n'ont pas été retenus dans la constitution des indices

Appendice B

Liste des énoncés de l'indice de délinquance

Enoncé	Cote	%
1. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous endommagé ou détruit par exprès, la propriété publique ou privée qui ne vous appartenait pas?"		
Jamais	1	87.8
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	12.2
très souvent)		
2. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous eu des relations sexuelles (autre que le baiser) avec une personne de même sexe?"		
jamais	1	94.6
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	5.4
très souvent)		
3. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris une motocyclette pour faire un tour sans la permission du propriétaire?"		
jamais	1	92.5
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	7.5
très souvent)		
4. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris une automobile pour faire un tour, sans la permission du propriétaire?"		
jamais	1	95.9
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	4.1
très souvent)		

Enoncé		Cote	%
5. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous détruit par exprès, une antenne, des pneus ou d'autres parties d'une automobile?"			
	jamais	1	92.9
	une ou deux fois)		
	plusieurs fois (	2	7.1
	très souvent)		
6. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous battu quelqu'un qui ne vous avait rien fait?			
	jamais	1	91.4
	une ou deux fois)		
	plusieurs fois (	2	8.6
	très souvent)		
7. "Etes-vous déjà passé à la Cour juvénile (Cour de Bien-Etre Social)?"			
	jamais	1	94.3
	oui, avant les 12 derniers mois)		
	oui, durant les 12 derniers mois (	2	5.7
	oui, avant et durant les 12 derniers mois)		
8. "Combien d'adultes criminels connaissez-vous personnellement?			
	aucun	1	77.4
	un ou deux)		
	quelques uns (	2	22.6
	plusieurs)		

Enoncé	Cote	%
9. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris quelque chose sans payer dans un magasin?"		
jamais	1	75.6
une ou deux fois		
plusieurs fois	2	24.4
très souvent		
10. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous eu des relations sexuelles (autres que le baiser) avec une personne du sexe opposé?"		
jamais	1	60.0
une ou deux fois		
plusieurs fois	2	40.0
très souvent		
11. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous menacé de battre quelqu'un pour le forcer à faire quelque chose qu'il ne voulait pas faire?"		
jamais	1	87.2
une ou deux fois		
plusieurs fois	2	12.8
très souvent		
12. "Avez-vous déjà été membre d'un gang qui fait des mauvais coups?"		
jamais	1	78.0
oui, avant les 12 derniers mois		
oui, durant les 12 derniers mois	2	22.0
oui, avant et durant les 12 derniers mois		

Enoncé	Cote	%
13. "Combien de vos meilleurs amis ont été arrêtés et amenés au poste de police? "		
aucun	1	77.9
un ou deux)		
plusieurs (	2	22.1
beaucoup)		
14. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris part à des batailles entre groupes d'adolescents (gangs)?"		
jamais	1	87.3
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	12.7
très souvent)		
15. "Au cours des 12 derniers mois, êtes-vous entré sans payer dans un endroit payant (cinéma, spectacles, événements sportifs)?"		
aucun	1	71.4
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	28.6
très souvent)		
16. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous utilisé une arme (bâton, couteau, fusils, roches...) en vous battant avec une autre personne?"		
jamais	1	95.1
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	4.9
très souvent)		

Enoncé	Cote	%
17. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous fait usage de stimulants ("speed, "pep pills", etc...) ou d'hallucinogènes (LSD, STP, THC, etc...)?"		
jamais	1	87.9
une ou deux fois plusieurs fois très souvent	2	12.1
18. "Au cours des 12 derniers mois, vous-êtes-vous battu à coups de poing avec une autre personne?"		
jamais	1	66.4
une ou deux fois plusieurs fois très souvent	2	33.6
19. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris quelque chose de grande valeur ($50.00 ou plus) qui ne vous appartenait pas?"		
jamais	1	97.4
une ou deux fois plusieurs fois très souvent	2	2.6
20. "Au cours des 12 derniers mois, vous êtes-vous sauvé de la maison pendant plus de 24 heures?"		
jamais	1	94.8
une ou deux fois plusieurs fois très souvent	2	5.2

Enoncé	Cote	%
21. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris de la boisson (bière, vin, autres boissons alcooliques)?"		
jamais	1	19.0
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	81.0
très souvent)		
22. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous joué (parié) pour de l'argent avec des personnes autres que celles de votre famille?"		
jamais	1	58.2
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	41.8
très souvent)		
23. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris de l'argent à la maison sans permission et sans l'intention de le rapporter?"		
jamais	1	76.4
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	23.6
très souvent)		
24. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous vendu de la drogue (n'importe quelle sorte)?"		
jamais	1	93.6
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	6.4
très souvent)		

Enoncé	Cote	%
25. "Au cours des 12 derniers mois, vous êtes-vous saoulé avec de la bière, du vin ou d'autres boissons alcooliques?"		
jamais	1	65.4
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	34.6
très souvent)		
26. "Avez-vous déjà été arrêté et amené au poste de police?"		
jamais	1	91.2
oui, avant les 12 derniers mois)		
oui, durant les 12 derniers mois (	2	8.8
oui, avant et durant les 12 derniers mois)		
27. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous défoncé une porte ou une fenêtre et êtes-vous entré quelque part pour y prendre quelque chose?"		
jamais	1	95.7
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	4.3
très souvent)		
28. "Au cours des 12 derniers mois, vous est-il arrivé de porter une arme sur vous (chaîne, couteau, fusil, etc...)?"		
jamais	1	79.1
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	20.9
très souvent)		

Enoncé	Cote	%
29. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris quelque chose de valeur moyenne (entre $2.00 et $50.00) qui ne vous appartenait pas?"		
jamais	1	86.5
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	13.5
très souvent)		
30. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous mis le feu, par exprès, dans un immeuble ou dans d'autres endroits?"		
jamais	1	97.0
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	3.0
très souvent)		
31. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris et gardé une bicyclette qui ne vous appartenait pas?"		
jamais	1	88.7
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	11.3
très souvent)		
32. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris quelque chose de petite valeur (moins de $2.00) qui ne vous appartenait pas?"		
jamais	1	62.8
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	37.2
très souvent)		

Enoncé	Cote	%
33. "Au cours des 12 derniers mois, vous êtes-vous introduit quelque part sans autorisation (exemple: maison vacante, voies ferrées, clos de bois...)?"		
jamais	1	69.4
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	30.6
très souvent)		
34. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris de la marijuana ou du hachish?"		
jamais	1	81.7
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	18.3
très souvent)		
35. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous fait des appels anonymes (sans vous nommer)?"		
jamais	1	68.5
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	31.5
très souvent)		
36. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous pris des opiacés (héroïne, morphine, opium)?"		
jamais	1	96.9
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	3.1
très souvent)		
37. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous déclenché une fausse alarme?"		
jamais	1	95.9
une ou deux fois)		
plusieurs fois (	2	4.1
très souvent)		

Enoncé	Cote	%
38. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous acheté, utilisé ou vendu quelque chose que vous saviez avoir été volé ?"		
jamais	1	90.0
une ou deux fois) plusieurs fois (très souvent)	2	10.0
39. "Au cours des 12 derniers mois, avez-vous conduit une automobile sans permis?"		
jamais	1	77.3
une ou deux fois) plusieurs fois (très souvent)	2	22.7

Références

BACHY, Y., DUNER, A., SNELDERS, J., SELOSSE, J. (1972). Le rôle de l'école dans la prévention de la délinquance juvénile, Comité Européen pour les problèmes criminels, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

BIRON, L., CAPLAN, A., LEBLANC, M. (1975). La construction de l'échantillon la cueillette des données et leur préparation, Rapport no. 5, Montréal: C.R.I.J.

BOOCOCK, S.S., (1973), "Classroom effects upon Student performance in SIEBER, S.D., WILDER, D.E. (ed.) (1973). The School in Society, N.Y. Free Press, p. 99-111.

BROOKOVER, W.B., THOMAS, S., PATERSON, A. (1964). "Self-concept of ability and school achievement", Sociology of Education, 37 (Spring); p. 271-278.

BURT, C., HOWARD, M. (1974), "The nature and causes of maladjustment among children of school age", in, WILLIAMS, P. (ed.) (1974). Behaviour Problems in School, University of London Press, Ltd., p. 114-137

DAVIDSON, H.H., LANG, G. (1960). Children's perception of their Teachers'-Feeling toward Them related to self-perception, school achievement and behavior", Journal of Experimental Education, 29, p. 107-118.

DREEBEN, R. (1973), "The Contribution of Schooling to the Learning of Norms", in SIBER, S.D., WILDER, D.E., (ed.) (1973). The School in Society, N.Y: Free Press, p. 62-97.

ELLIOT, D.S. & VOSS, H.L. (1974). Delinquency and Dropout. Lexington, Mass.: Lexington Books.

ERICKSON, M.L., SCOTT, M.L., EMPEY, L.T. (1965). "School experiences and delinquency" President's Committee on Juvenile Delinquency and Youth Crime.

FREASE, D.E. (1972), "The Schools, self-concept and juvenile delinquency", British Journal of Criminology, 12, 2, p. 133-146.

FREDERICKS, M.A., MILNOR, M. (1969) "Relative occupational anticipations and aspirations of delinquents and non-delinquents", Journal Of Research in Crime and Delinquency, 6, 1, p. 1-7.

GOLDMAN, N. (1961), "A Socio-psychological study of school vandalism", Crime and Delinquency, 7, 3, p. 221-230.

HALL, N.E., WALDO, G.P. (1967). "School identification and Delinquency proness", Journal of Research in Crime and Delinquency, 4, 2, p. 231-242.

HERRICK, M. (1961), "Discipline in the schools", Crime and Delinquency, 7, 3, p. 213-221.

HIRSCHI, T. (1972), Causes of Delinquency, University of California Press.

HOBBS, N. (1975). The Futures of Children, San Francisco: Jossey-Bass Publi.

HOLLINGSHEAD, A.B. (1949). Elmtown's Youth, N.Y: John Wiley and Sons, Inc.

JOHNSON, J.M. (1960), Sociology: a Systematic Introduction, N.Y: Harcourt, Brace and World, Inc.

LAVIN, D.F. (1973). "Sociological Determinants of Academic Performance" in SIBER, , S.D., WILDER, D.E. (ed.) (1973). The school in Society, N.Y., Free Press, p. 78-98.

LOFLAND, J. (1969), Deviance and Identity, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

LORBER, N.M. (1966) "Inadequate social acceptance and discriptive classroom behavior" Journal of Educational Research, 59, 8, p. 360-363.

MALEWSKA, H., PEYRE, V. (1973). Délinquance juvénile, famille, école et société, Vaucresson.

McGUIRE (1969), "The nature of attitude and attitude change", in LINDZEY, G., Aronson, E. (1969). The Handbook of Social Psychology, 2ième édition, vol. 3, p. 136-314.

MILBURN, Moore, B. (1961). "The school and the problems of juvenile delinquency", Crime and Delinquency, 7, 3, p. 201-212.

NELSON, E.K. (1965), "Organizational disparity in definitions of deviance and uses of authority: police, probation and the schools" in Reiss, J.A. (1965), Schools in a Changing Society, N.Y: Free Press, p. 21-48.

NIE, N.H., HULL, C.H., JENKENS, J.G., STEINBRENNER, BENT, D.H. (1975), Statistical Package for the Social Sciences, 2ième édition, Mc Graw-Hill.

PARSONS, T. (1951), The Social System, N.Y: Free Press.

PARSONS, T., SHILS, E.A. (1962), Toward a General Theory of Action, N.Y.: Harper & Row.

PETERS, E.L. (1969). "Public school attitudes toward juvenile delinquents", Journal of Research in Crime and Delinquency, 6, 1, p.56-62.

PIAGET, J. (1964). Six études de psychologie, Genève: Editions Gonthier.

PIAGET, J. (1967). La psychologie de l'intelligence, Paris: Armand Colin.

POLK, K., BURKETT, S.R. (1972). "Drinking as Rebellion:a Study of Adolescent Drinking" in POLK, K., SCHAFER, W.E. (ed.) (1972). Schools and Delinquency, Englewood-Cliffs: Prentice-Hall, p. 115-128

POLK, K., FREASE, D., RICHMOND, F.L. (1974). "Social Class, School Experience and Delinquency", Criminology an Interdisciplinary Journal, 12, 1, p. 84.

POLK, K., SCHAFER, W.E. (1972). "Some Perspectives on Delinquency" in POLK, K., SCHAFER, W.E. (ed.) (1972), Schools and Delinquency, Englewood-Cliffs: Prentice-Hall, p.16-31.

PURKEY, W.W. (1970). Self-Concept and School Achievement, Englewood-Cliffs: Prentice-Hall.

ROSENBERG, M. (1968), The Logic of Survey Analysis, N.Y.: Basic Books

SCHAFER, W.E. (1972), "Deviance in the Public School: an Interactional view" in, POLK, K., SCHAFER, W.E. (ed.) (1972). Schools and Delinquency, Englewood-Cliffs: Prentice-Hall, p. 145-163.

SCHAFER, W.E., OLEXA, C. POLK, K. (1972). "Programmed for Social Class: Tracking in High School", in POLK, K., SCHAFER, W.E., (ed.) (1972). Schools and Delinquency, Englewood-Cliffs: Prentice-Hall, p. 33-54.

SWIFT, M.S., SPIVACK, G. (1969), "Achievement Related Classroom Behavior of Secondary School Normal and Disturbed Student", Exceptional Children, 35, 9, p. 677-684.

VILLARS, G. (1972). Inadaptation scolaire et délinquance, Tome I: Des Ecoliers Perdus, Paris: Armand Colin.

WICKMAN, E.K., (1974 a), "Teachers' list of Undesirable Forms of Behaviour", in, WILLIAMS, P. (ed.) (1974), Behaviour Problems in School, University of London Press, p. 6-15.

WICKMAN, E.K. (1974 b), "Teachers'Reaction to Behaviour Problems of Children" in, WILLIAMS, P. (ed.) (1974), Behaviour Problems in School, University of London Press, p. 16-38.

WOODY, R.H. (1969), Behavioral Problem Children in the Schools, N.Y.: Appleton century Crofts.